

C

23546

6. sz. főirány

OKTATÁSI MINISZTERIUM
VEZETŐKÉPZŐ ÉS
TOVÁBBKÉPZŐ INTÉZETE

XC 64360

371SB

K93

Az iskola irányítása, vezetése
KUTATÁSOK

"A köznevelés fejlesztését szolgáló kutatások"

című

6. számú országos kutatási főirány

4. t é m a c s o p o r t j a :

AZ ISKOLA IRÁNYÍTÁSA, VEZETÉSE

3. szám

A témacsoport kutatásának irányítói
és a kiadványsorozat szerkesztői:

Ligetiné dr. Verebély Anna

Dr. Vajó Péter

Oktatási Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézete

Budapest

1980



C 23546

SZTE Klebelsberg Könyvtár



J000980512

Belső használatra !

Felelős kiadó: dr. Vajó Péter

**Kiadja: az Oktatási Minisztérium
Vezetőképző és Továbbképző
Intézete**

**Készült 400 példányban
az Oktatási Minisztérium
Házinyomdájában**

ISSN 0139-3855

ELŐSZÓ

Az OM Vezetőképző és Továbbképző Intézetének ez a kiadványsorozata azokba a tudományos műhelymunkákba enged bepillantást, amelyek az Intézet irányításával folynak a 6. számú országos kutatási főirány 4. témacsoportjának: "AZ ISKOLA IRÁNYÍTÁSA, VEZETÉSE" című témacsoportnak a kidolgozása érdekében.

A kiadványsorozat fő célkitűzése az, hogy a kutatás folyamatainak alakulásáról adjon tájékoztatást, s ebből a szempontból újszerű a profilja. Amellett a publikált tanulmányok nagy része gyümölcsöztethető az oktatásügyi vezetők továbbképzésében.

Csapó Benő és Nagy József itt közölt tanulmányával - mint vitaanyaggal - egyrészt az a szándékunk, hogy elősegítsük a pedagógia és a rendszerelmélet találkozását, másrészt gyümölcsöztessük az e találkozásból adódó kutatási eredményeket az iskola irányításának, vezetésének tudományos kimunkálásában.

Dr. NAGY JÓZSEF - dr. CSAPÓ BENŐ

AZ ISKOLAVEZETÉS HELYE ÉS SZEREPE

A KÖZNEVELÉS RENDSZERÉBEN

Szerkesztette: Ligetiné dr. Verebély Anna

Bevezetés

Áttekintve az utóbbi évek oktatásügyi irányítással, iskolával, iskolavezetéssel foglalkozó irodalmát, legjellemzőbb vonásként a rendszerszemlélet, a rendszerelmélet különböző irányzatainak egyre növekvő térhódítását emelhetjük ki. A rendszerelmélet sokoldalú felhasználását természetes fejlődési folyamatnak kell tartanunk, figyelembe véve azt a lassan már közhelynek számító megállapítást, amely szerint a köznevelési rendszer és a társadalom fejlődésének kölcsönös meghatározottsága, az iskola és más társadalmi rendszerek sokféle kapcsolata olyan jelenségeket eredményez, amelyek csak több tudományág összefogásával válnak értelmezhetővé; olyan problémákat hoz létre, amelyek csak interdiszciplináris megközelítéssel oldhatók meg.

Ennek megfelelően az iskolavezetés irodalma sokat merített a szociológia, a szociálpszichológia, a szervezetkutatás, szervezéselmélet, a vezetéselmélet gondolköréből, a különböző alkalmazott rendszerelméletekből és az általános rendszerelméletből. Mint ahogy ezek a tudományágak, az iskolavezetés kutatói is sikerrel alkalmazták különböző részkérdések megoldására a rendszerelmélet apparátusát.

A rendszerelméletnek azonban - mint az közismert - számtalan irányzata van; minden tudományág más rendszerkoncepcióval dolgozik. És amennyire előnyös ez a sokféleség a részproblémák megoldásában, legalább annyira megnehezíti az eredmények integrálását. Talán ezzel is magyarázható, hogy az iskolával, az iskolavezetéssel, oktatásügyi irányítással kapcsolatban felhalmozódott ismeretekből

lassan kristályosodik ki egy koherens, a pedagógiai irányítással foglalkozó elmélet.

Az iskolairányítás, iskolavezetés irodalmának jellemző vonása az, hogy még azok a tanulmányok is, amelyek formálisan hangsúlyozzák a rendszerszemléletű módszer fontosságát, az irányítást önmagában, a köznevelés komplexitásából kiragadva vizsgálják, vagy inadekvát sémákat, terminológiát próbálnak meg alkalmazni.

Véleményünk szerint - és az OM Vezetőképző és Továbbképző Intézetének kutatási terve /1976/ alapján is - az irányításnak azok a specifikumai, amelyek a köznevelést jellemzik, csak a köznevelési rendszer sajátosságait állandóan szem előtt tartva hozhatók felszínre. Vagyis a rendszerelmélet szemléletmódját, eredményeit, fogalmait sikert ígérően csak az adott rendszer /esetünkben a köznevelési hálózat vagy -és az iskola mint intézmény/ sajátosságaihoz adaptálva - továbbfejlesztve lehet alkalmazni.

Jelenleg az új fogalmak beáramlása gazdag, sokrétű problémafelismerést, látókörünk és lehetőségeink kitágulását eredményezi. E folyamatban azonban a szerteágazás, az áttekinthetetlen sokféleség hátrányai is kezdenek megmutatkozni. Egyre sürgetőbbé válik tehát az általánosítható, egységes, átfogó problémakezelés, aminek az az első feltétele, hogy megkezdődjék egy adekvát, egységes fogalomrendszer kiépítése. Ennek birtokában a részletek, a konkrét rendszerek, folyamatok új meg új arcukat mutathatják meg a vizsgálódó számára.

Tanulmányunk célja az, hogy hozzájáruljon az iskolára mint intézményre adekvát, egységes fogalomrendszer kiépítéséhez. Ez a törekvés csak akkor lehet előrevivő, ha az iskola, az iskolavezetés problémaköreit a köznevelési rendszer egészére is érvényes fogalomrendszerrel közelítjük meg. A

"Köznevelés és rendszerszemlélet" című most megjelent könyv egy ilyen fogalomrendszert kínál föl az egyes alrendszerek elemzői számára, de nem bontja azt ki /Nagy, 1979/. E tanulmány a fent megfogalmazott célját tehát ebből a fogalomrendszerből kiindulva igyekszik megvalósítani. Megjegyezzük, hogy a hivatkozott könyvben kidolgozott fogalomrendszer részletes ismertetésére itt nincsen mód. Csak annyi magyarázatra vállalkozhatunk, amennyi a gondolatmenet követéséhez feltétlenül szükséges. Aki a tanulmányból nyerhető általános kép benyomásain túl a témában el is kíván mélyedni, annak feltétlenül célszerű elolvasni a hivatkozott könyvet is.

A tanulmány mondanivalója csatlakozik az OM Vezetőképző és Továbbképző Intézet kutatásaihoz. A munka az Intézet felkérésére készült.

Szeged, 1979. november

A szerzők



I. Az iskola mint intézmény; az iskola helye a köznevelési
rendszer hierarchiájában

A köznevelési rendszer bármelyik részét, egységét, önálló alrendszerét vizsgáljuk, első feladatunk az, hogy a résznek az egészben elfoglalt helyét tisztázzuk, vagyis megnézzük: a vizsgált egység az egész hierarchia melyik szintjén helyezkedik el.

Az iskola szempontjából ilyen nagyobb egésznek a köznevelést mint bonyolult hierarchikus rendszert tekinthetjük, amely maga is egy nagyobb rendszer, a társadalom egyik alrendszere. A köznevelési rendszer intézményekből épül fel. Két fő intézménytípust különböztethetünk meg: a pedagógiai intézményeket, amelyekben tanulók vannak jelen, és amelyek a köznevelési rendszer alapfunkciójával kapcsolatosak, valamint a köznevelési rendszer háttérintézményeit, amelyek különböző fenntartó funkciókat látnak el /pl. irányító intézmények, kutató intézmények stb./.

Az intézmények alrendszerei a csoportok, közösségek. Itt is kétféle típust különböztethetünk meg: beszélhetünk pedagógiai közösségekről, ezek azok, amelyekben tanulók is jelen vannak, és háttércsoportokról, közösségekről, amelyekben nincsenek tanulók /tandestület, szakmai munkaközösségek stb./. /Tartózkodnunk kell természetesen a merev elhatárolástól, hiszen a pedagógiai közösségek lényege az, hogy tagjai részben tanulók, részben pedagógusok. Mindkét réteg jelen van benne; inkább az a kérdés, hogy közvetlenül-e vagy közvetve./

A pedagógiai csoportok, közösségek pedagógusból és tanulókból vagy csak - pedagógiai szempontból irányított - tanulókból állnak. Azokat a közösségeket tekintjük pedagógiai közösségeknek, amelyeknek a célja a tanulói személyiség fejlesztése. A közösségek elemei, alrendszerei az egyének;

pedagógiai rendszerekben a tanulók és a pedagógusok. Mivel az egész köznevelési rendszer működése a tanulóra irányul, itt még érdemes a tanuló mint önirányító rendszer hierarchiáját is tekintetbe venni. A hierarchia két megkülönböztetendő szintje a személyiség, amely tanult pszichikus rendszerekből épül fel, amit teljes egészében tanult rendszerként kezelünk és az organikus, a velünk született rendszerek együttese.

A hierarchiának pedagógiai szempontból még releváns legalsó szintje a személyiség. Ez az a szint, amellyel az egész köznevelési rendszer alapfunkcióját kapcsolatba hozhatjuk. Ha ugyanis a köznevelési rendszer alapfunkciója a felnövekvő generációk megfelelő személyiség szintjének /világnézet, jellem, habitus, tudás, műveltség/ és a korosztályok kívánatos szakképzettség szerinti felkészültségének és megoszlásának biztosítása, akkor e funkció ellátása az egyénnel kapcsolatban mindig pszichikus szabályozási rendszerek kialakításaként, a személyiség kialakításaként jelenik meg. Ennek az alapfunkciónak a teljesítésével szolgálja a köznevelés a társadalmat.

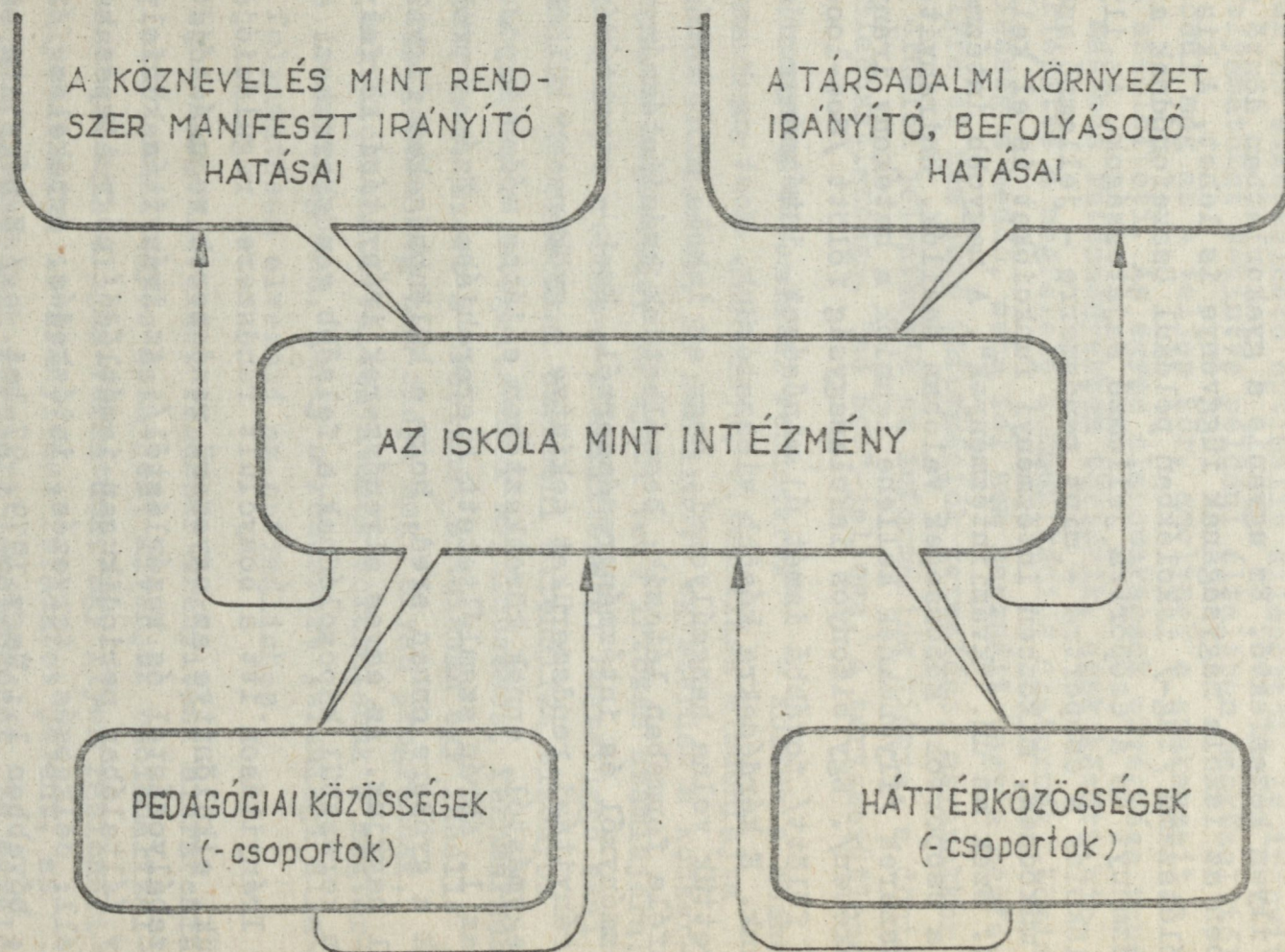
Igy a köznevelési rendszer bármelyik egységét, alrendszerét annak alapján minősíthetjük, mennyiben járul hozzá, segíti vagy akadályozza az alapfunkció megvalósulását. Ez az egyetlen adekvát viszonyítási alap, ebből vezethetők le a rendszer értékelésének kritériumai.

A köznevelési rendszer és alrendszerei szintén önirányító rendszerek, vagy legalábbis az egész rendszer harmonikus működéséhez szükséges, hogy eljussanak az önirányítás fokára.

Az 1. ábrával⁺ azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy az iskola - mint intézmény - a hierarchia négy összefonódó

⁺ Megjegyzés: Az ábrán jelzett hierarchia-viszony beilleszkedik a társadalmi makrokörnyezetbe. /Szerk./

AZ ISKOLA MINT INTÉZMÉNY HELYE A HIERARCHIÁBAN



szintjének /a köznevelés mint egész, az intézmény, a csoport és a személyiség/ egyike. Mint ilyen, viszonylagosan önálló és önirányító rendszer. Ez nyilvánvaló. A közösségnek - mint önálló szintet képviselő rendszernek - a kérdése azonban már nem ilyen kézenfekvő. Ez ugyanis a gyakorlatban döntő mértékben az iskola nagyságának függvénye is lehet. A kis tanulólétszámú /tag-/ iskolákban például összefonódnak az intézményi és a csoportra jellemző sajátosságok. Az ilyen kisiskolák a csoportra - mint rendszerre - jellemző szervezettel működnek, miközben intézményi funkciókat is el kell látniuk. Ezek az ún. "kváziintézmények". A nagyobb intézményekben a csoportok, közösségek valóban önállóak, önirányító rendszerek /ilyeneknek kellene lenniük a hatékony irányítás érdekében/. Egy bizonyos iskolanagyság fölött /800-1000 tanuló fölött/ továbbá ismét új minőséget, intézményrendszert kapunk. E kérdésekre később visszatérünk. Most csak azt szeretnénk volna hangsúlyozni, hogy az iskola mint intézmény többféle formában létezik; beszélhetünk kváziintézményről, intézményről és intézményrendszerről. Ezek - struktúrájukat és irányítási rendszerüket tekintve - gyökeresen különböznek egymástól, ennek következtében sajátos módon kapcsolódnak az 1. ábrán szemléltetett hierarchiába. Számos problémának a gyökere onnan ered, hogy e különbségeket figyelmen kívül hagyjuk. Az egyes alrendszerek irányítási körfolyamatokon keresztül kapcsolódnak a felsőbb rendszerekhez.

Irányításon itt a bonyolult rendszerek regulációját értjük, elkülönítve az egyszerű rendszerek regulációjától /a szabályozástól és vezérléstől/. Az irányítás körfolyamat, amely /általában periodikusan ismétlődő/ négy alapszakaszból áll: célképzés, tervezés, intézkedés, értékelés. /2. ábra; bővebben 1.: Nagy 1979. 97-104. o./ E négy alapszakasz közül bármelyiknek a hiánya esetén a reguláció szabályozássá vagy vezérléssé degradálódik, és így mint a bonyolult szervezeti rendszerekben inadekvát regulációs forma, végső soron nem vezet a kívánt eredményhez.

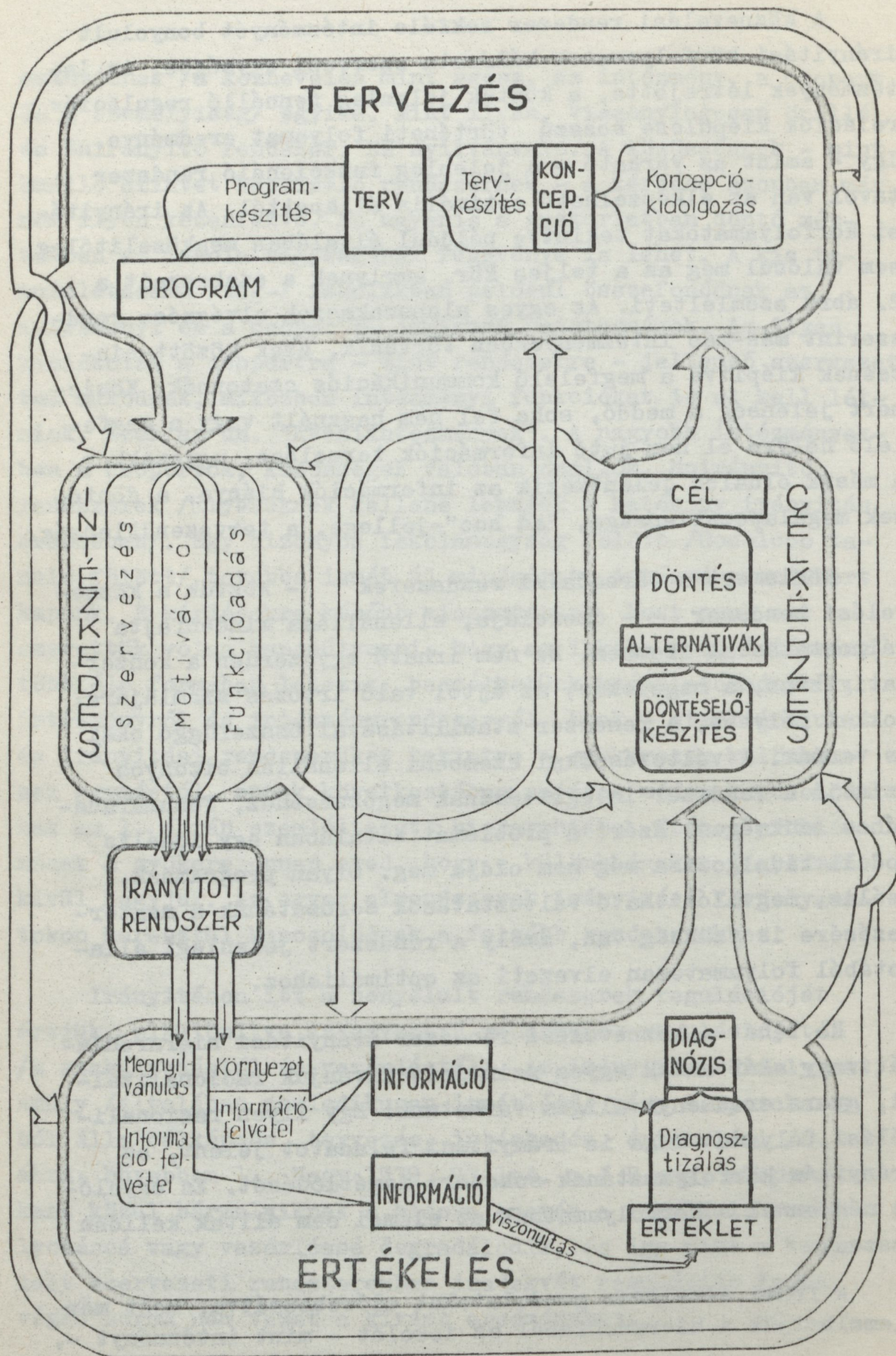
A köznevelési rendszer sokféle intézményét bonyolult irányítási körfolyamatok hálózata szervezi egységbe. Az intézmények létrejötte, a köztük jelenleg fennálló regulációs relációk kiépülése hosszú történeti folyamat eredménye. Így - amint az várható - a jelenleg funkcionáló rendszer távol van az elképzelhető optimális állapottól. Az irányítási körfolyamatokat tekintve például általában megközelítőleg sem valósul meg az a teljes kör, amelynek a szakaszait a 2. ábra szemlélteti. Az egyes alapszakaszok elvégzése rendszerint más-más intézményekben történik, ezek között nincsenek kiépítve a megfelelő kommunikációs csatornák. Közismert jelenség a meddő, soha fel nem használt vagy a megfelelő helyre el nem jutó információk termelése; ugyanakkor a másik oldalon jelentkezik az információk hiánya, a döntések megalapozatlansága, "ad hoc"-jellege, a tervszerűtlenség.

Közismert a társadalmi rendszerek - köztük a köznevelési rendszer - inerciája, ellenállása mindenfajta változtatással szemben. Ez nem írható egyszerűen a konzervativizmus, a megszokás, az újtól való irtózás számlájára; sokkal mélyebb, a rendszer stabilitásával összefüggő okai is vannak. A változásokkal szembeni ellenállás bizonyos szintje a rendszer integritásának megőrzéséhez, fennmaradásához szükséges. Ezért a problémát általában egy ideális modell kidolgozása még nem oldja meg. Olyan programnak, reális, megvalósítható változtatások sorozatának a megtervezésére is szükség van, amely a rendszert jelenlegi állapotából folyamatosan elvezeti az optimálisához.

Ha tehát a köznevelési rendszer irányítási hierarchiáját vagy akár annak egyes szintjeit kívánjuk racionalizálni, gyors eredményt aligha várhatunk. Egy ilyen racionalizációs folyamat maga is irányítási feladatot jelent, az irányítás körfolyamatának sokszori ismétlődését. És egyelőre még ennek a körfolyamatnak az elemei sem álltak kellően össze.

A fenti általános gondolatokat előrebocsátva, most már kiemelhetjük a hierarchiából az iskolát - mint intézményt -,

AZ IRÁNYÍTÁS FOLYAMATA



2. ábra

és vizsgálhatjuk, hogy milyen irányítási feladatok összhangját kell megteremtenünk, milyen irányítási körfolyamatok szükségesek az intézményi szint optimális működéséhez. Mindezeknek a problémáknak a megoldását egyetlen fogalomban foglalhatjuk össze: az irányíthatóság fejlesztésének fogalmában.

Az irányíthatóság fejlesztésén a célnak megfelelő /végső soron a személyiség fejlesztése/ működéshez adekvát struktúra kialakítását, az irányítást biztosító körfolyamatok "egybeszervezését", az ehhez szükséges eszközök, szervek, szervezeti keretek, hatáskörök optimális kialakítását értjük.

II. Az iskola struktúrája, működése, környezete és viselkedése

Ahhoz, hogy az iskola irányításának rendszerszemléletű analizisét elvégezhessük, szükség van a struktúra, a működés, a környezet és a viselkedés alapvető összefüggéseinek áttekintésére.

Viselkedésen a rendszernek - mint egésznek - a környezeti és belső hatásokra létrejövő megnyilvánulásait értjük. Öt alapvető rendszerviselkedést különböztetünk meg: a stabilizációt, az adaptációt, az optimalizációt, a termelést, valamint a fejlődést, ami nem más, mint az előzőleg felsorolt négy rendszerviselkedés képességének jelentős, "minőségi" megnövekedése.

A hierarchikus rendszerek alapfunkciója mindig valamilyen nagyobb rendszer szolgálata. Ezt az alapfunkciót a gazdasági életben általában a termelés mint rendszerviselkedés révén valósítják meg. A termelés mindig valamilyen termék /anyag, energia, információ/ előállítására irányul. Így a hierarchia valamelyik szintjén megjelennek a termelő rendszerek.

Ezek után a kérdés az, mi az a "termék", amit a köznevelési rendszer a társadalom szolgálatában előállít?

A szokásos megfogalmazás szerint a köznevelés "kimenetén" a megfelelő műveltséggel, szaktudással, neveltségi szinttel rendelkező generációk jelennek meg. Ha most megvizsgáljuk, hogy ebből a kimenetből valójában mi is az, amit a köznevelés állít elő, azt kell mondanunk, hogy a köznevelés személyiségeket fejleszt, a személyiség összetevőit, a pszichikus szabályozási rendszereket formálja, alakítja. A tanuló számtalan információforrással kerül kapcsolatba és - többek között - ezek során alakulnak ki a pszichikus szabályozási rendszerek.

Az információforrásokat három csoportba sorolhatjuk: az információhordozók, a személyek mint információforrások, és a közösségek, mint információforrások. Az információhordozók a tudás pszichikus rendszereinek a kialakítására alkalmasak elsősorban, míg a személyek és a közösségek a jellem fejlesztéséhez nélkülözhetetlenek.

E szemléletmód alapján már meghatározhatjuk a köznevelés közvetlen "termelő" rendszereit, ezek a pedagógiai közösségek. Vagyis a pedagógiai közösségek alapvető rendszerviselkedése a pszichikus szabályozási rendszerek előállítása. Ezek a közvetlen termelő egységek azonban önmagukban nem életképesek, csak egy nagyobb rendszer keretében, ahol létezésük feltételei biztosítottak.

Igy már értelmezhetjük az iskola strukturáját és működését. Működésnek a rendszeren belül lejátszódó állapotváltozások, folyamatok összességét nevezzük. Az iskolában lejátszódó folyamatok közül azok az alapvetők, amelyekben a tanulók a megfelelő információforrásokkal kölcsönhatásba kerülnek. Az ilyen folyamatokat pedagógiai folyamatoknak nevezzük.

Az előzőek alapján a pedagógiai folyamatok feltétele, hogy az iskolában jelen legyenek a tanulók, az információforrások, a megfelelő személyek /pedagógusok/ és a közösségek, vagyis az iskola megfelelő struktúrával rendelkezzen. Ugyancsak szükséges az iskola önfenntartó funkcióinak az ellátása, a háttérközösségek megjelenése, valamint, mivel az iskolának önirányító rendszerként kell funkcionálnia, az irányító alrendszer kiépülése.

Az iskola környezetének leírásakor a környezet fogalmát több dimenzióban is differenciálhatjuk. A környezeti tényezőket két fő tartományra oszthatjuk: közegnek nevezzük a rendszerre közvetlenül ható, a rendszert befolyásoló tényezőket, míg az állandóan, konstansként jelenlévő, vagy a rendszert közvetlenül nem befolyásoló tényezőket a háttér fogalmában foglaljuk össze. Megkülönböztethetjük még a rendszer belső és külső környezetét.

Az iskola belső közege ennek alapján az iskolában jelenlevő közösségek, háttérközösségek összessége, az iskola eszközei, tárgyi, anyagi adottságai. Belső háttér pedig a konstansként jelenlevő tényezők összessége, mint például az iskolaépület, a rendelkezésre álló telkek, sportpályák, stb., amelyek csak hosszabb időtávon változhatnak.

Az iskola külső környezetében - amint az az 1. ábrából is kitűnik - két nagy rendszert különíthetünk el. Az egyik a köznevelési rendszer a maga irányító-regulációs hatásaival, a másik a társadalmi rendszer, az a mikrokörnyezet, amely az iskolát körülveszi, amelyben az iskola létezik. Számításba kell venni a környezeti tényezők sajátos csoportját is: az iskola környezetében levő különböző intézményeket, hatóságokat /Köjál, tűzoltóság stb./, amelyeknek rendelkezései az iskolát is érintik.

Az itt levezetett modell és szemléletmód segítségével már rendszerezhetjük azokat az irányítási feladatokat, amelyekre az iskola fenntartásához, működéséhez szükség van.

Az iskola működésének középpontjában a pedagógiai folyamatok állnak. Ezek irányítása a nevelés-oktatás tevékenysége által valósul meg a pedagógiai közösségekben /két főt is csoportnak tekintve/. Az iskola mint intézmény természetesen nem a tanulási, a pedagógiai folyamatokat irányítja közvetlenül, hanem a pedagógiai közösségeket.⁺ Funkcióadással, motiválással és értékeléssel. Ezt nevezzük az iskola mint intézmény pedagógiai irányító tevékenységének, röviden pedagógiai irányításnak. Ahhoz ugyanis, hogy a pedagógiai folyamatok a közösségekben, csoportokban lejátszódhassanak, az iskolának mint intézménynek a közösségeket kell irányítania: funkcióadással, motiválással, a feltételek megszervezésével és az eredmények értékelésével.

A feltételek létrehozása, fenntartása, egyszóval szervezése sajátos feladata az iskolának mint intézménynek. Mivel ez az iskola belső közegének fenntartására, fejlesztésére irányul, ezért röviden közegirányításnak nevezhetjük. Ennek az irányítási területnek közismerten több oldala van: a személyzeti kérdések, a nevelőtestület problémáinak megoldása, a gazdálkodási tevékenység egyaránt ebbe a kategóriába sorolható. Ez az irányítási feladat a stabilizáció irányításának, a stabilizálásnak felel meg.

Az iskola állandóan változó külső környezetében, szociális közegben létezik, tevékenykedik. Fennmaradásának alapvető feltétele, hogy a külső változásokra megfelelő belső változásokkal reagáljon, azokhoz folyamatosan alkalmazkodjék. Az iskola szempontjából ilyen külső változások a közvetlen társadalmi közeg változásai, például a beiskolázandó tanulók

⁺A fenti problematikában más szemlélet is jelentkezik. Utalunk arra a felfogásra, amely az iskola strukturális keretein belül végbemenő pedagógiai folyamatokat a működés jellemzőiként tekintve, szintén a pedagógiai irányítás tárgyának tekinti. /Ligetiné dr. Verebély Anna: "A köznevelés irányításának fejlesztése". MSZMP KB Pol. Főisk. dok. 1979./ A jelen tanulmány is némileg ellentmondásosan foglalkozik a témával, azaz hol a pedagógiai közösségek, hol az oktatás-nevelési tevékenység irányítását is a pedagógiai irányítás tartalmába sorolja. /A szerk./

létszámának, társadalmi összetételének a változásai, a különböző hatóságoknak az iskolát is érintő rendelkezései, az oktatásügyi irányítás reguláló befolyásai, az állami felügyelet stb. Az iskolának ezt a viselkedését tekinthetjük adaptációnak, a megfelelő irányítási feladatot pedig adaptálásnak.

Optimalizáción bizonyos korlátokkal megadott paraméterek legjobb eredményt biztosító kombinációjának a megvalósítását értjük. Ennek a pedagógiai rendszerekben is nagy jelentősége van. Alapvető jelentőségű lenne annak tisztázása, hogy milyen méretű iskolában, a tanári munka, az eszközök, a különböző tevékenységformák stb. milyen együttesével érhetjük el a maximális eredményt. Az optimalizálás azonban mint tudatosan elvégzendő irányítási feladat a köznevelési rendszer egészével kapcsolatban is csak nemrég merült fel és kutatása még csak kezdeti stádiumban van. Az iskolán belül a tudatos optimalizálásról mint az irányítás létező gyakorlatáról így ma még nem beszélhetünk; feltétlenül érdemes azonban megvizsgálnunk mint lehetőséget.

Az irányítási feladatok ezen bonyolult összessége csak akkor valósulhat meg maradéktalanul, az iskola működése csak akkor válhat hosszabb idő távlatában zavartalanná, ha a számba vett irányítási feladatoknak megfelelő körfolyamatok magában az iskolában, az iskolán - mint intézményen, rendszeren - belül valósulnak meg; vagyis az iskola önirányító rendszerként működik.

Az intézmények fejlődésének egy bizonyos szintjén túl a központosított irányítás már inkább akadályozója a működésnek, mint segítője, vagyis az önállóság az irányíthatóságnak egyik alapvető feltétele. Így az intézményirányítás fejlődésében megfigyelhető az önállóság fokozatos növekedése, amit az 1971. évi I. törvény az állami irányítás eszközeivel is támogat.

Az önállóság azonban csak formális lehetőség marad, ha a rendszerben nem épül ki az önirányító funkcióknak megfelelő struktúra, és nem alakulnak ki a megfelelő irányítási folyamatok. A strukturális feltételek közül mindenekelőtt szükséges, hogy elkülönüljön az irányító alrendszer megfelelő kapacitással, munkabírással, felkészültséggel stb. Az irányítási folyamatok kiépülése ugyancsak egy sor feltételhez van kötve, mint például: a funkciók pontos ismerete, a megfelelő döntési jogkör, a tervkészítés rutin eljárásainak alkalmazása, az intézkedés, ezen belül a funkcióadás, a szervezés, a motiválás magas szintű kultúrája, az objektív értékelés lehetősége, eszközei.

A következőkben ebben a fogalmi keretben fogjuk vizsgálni - most már az irányítás, irányíthatóság szempontjából - az iskolának mint intézménynek előzőekben sorra vett jellemzőit.

III. Az iskolavezetés és -irányítás folyamatai

A szakirodalomban következetesen használt terminus az "iskolavezetés", amiben a vezetéselmélet "vezetés" fogalma tükröződik. Ugyancsak használatos az irányítás fogalma is, és a két terminus közötti különbséget szokás úgy megvonni, hogy míg az irányítás hosszabb távra szóló, koncepcionális jellegű, közvetett, addig a vezetés közvetlen, végrehajtó tevékenység /1. pl.: Kiss, 1976. 15.o./.

A következőkben e két terminus helyett az irányítás fogalmát fogjuk használni. Az irányítás általunk használt értelmezése ugyanis elég általános ahhoz, hogy a bonyolult rendszerek minden adekvát regulációs mozzanatát magában foglalja, ugyanakkor elég konkrét és szakaszai jól definiáltak.

Nem térünk itt ki részleteiben arra a kérdésre, amit a szakirodalom a "vezetési struktúra" vagy "a vezetés szervezeti modellje" kérdéskörben tárgyal. A vezetési struktúra ugyanis többnyire az iskolanagyság függvénye. Terjedőben van ugyan néhány új vezetési modell /l. pl.: Mezei 1978. 135 -142.o./, ezek azonban megfelelő, az átlagoshoz közel álló intézménynagyságot tételeznek fel. Számunkra a továbbiakban elég annak megállapítása, hogy az iskolában ki kell alakulnia egy irányító alrendszernek, és itt most mellékes az, hogy ezt egyedül az igazgató, az igazgató és helyettese vagy esetleg egy még nagyobb irányító közösség testesíti meg.

Az iskola nagysága - amint arra korábban már utaltunk - a struktúrát, a hierarchikus tagolódást is befolyásolja, és így az irányítással szemben eltérő követelményeket támaszt. Amíg ugyanis a kis, néhány tanerős iskolák formálisan intézmények intézményi funkciókkal, - strukturális szempontból még a közösségek, csoportok jegyeit mutatják. Így az ilyen intézmények irányításának specifikumai közel állnak a közösségirányítás jellemzőihez.

Bizonyos nagyságon túl az iskola önfenntartó funkciói tulsúlyba jutnak; a háttérközösségek aránya megnő; az irányítás nehézségei hatványozottan jelentkeznek; az iskola már nem intézmény, hanem intézményrendszer. Ilyenkor az irányító alrendszer irányítása is önálló feladattá válik. Ennek a formának részletes kifejtésével sem foglalkozunk, azonban rendkívül fontosnak tartjuk a probléma tudatosítását. Itt jegyezzük meg, hogy - pusztán rendszerelméleti megfontolások szerint /ami természetesen nem veszi figyelembe a környezeti adottságokat, helyi lehetőségeket/ - az optimális iskolanagyságot 300-500 tanulót befogadó méretűnek jelölhetjük meg. /A jelenlegi átlag 320 körül van,/

A következőkben a rendszerviselkedés alapvető típusai szerint csoportosítva tekinthetjük át a megfelelő irányítási

folyamatokat. Természetesen a valóságban ezek a folyamatok nem különülnek el egymástól, sőt csak egymást feltételezve, szorosabban összekapcsolódva vezethetnek a kívánt eredményre.

1. Pedagógiai irányítás

Hosszu ideig tartotta magát az a szemléletmód, amely szerint az iskola a felsőbb irányítás hatása által egyértelműen meghatározva, mechanikusan működik. Ésematikus kép szerint tehát az iskola az előírt pedagógiai és csak a pedagógiai folyamatok színtere. Szinte természetes, hogy ez a szemléletmód az iskola irányításának kutatásában is érvényesült; így a pedagógiai irányítás kérdései jelentős teret kaptak.

Az utóbbi másfél évtized kutatásainak tükrében azonban egyre jobban összeáll egy másik kép, ami az iskolát a környezetébe beágyazott, a környezetével sokoldalú kapcsolatban álló, önálló viselkedésre képes bonyolult rendszernek mutatja. Ezt a megváltozott szemléletmódot az iskola irányításának problémáival foglalkozó kutatók is magukévá tették; az iskolairányítás jogi, gazdasági stb. problémáit tárgyaló gazdag publikációban érvényesül a rendszerszemlélet.

Az iskola pedagógiai irányításának legrészletesebb kifejtését, a feladatok részletezett rendszerét Kiss Gyula publikációiban találjuk meg. /Kiss 1962, 1970, 1976, 1977./ Kiss és munkatársai részletesen kidolgozták az iskola irányításának /vezetésének/ gyakorlati feladatait; a megállapítások nagy része ma is helytálló. Az átalakulóban levő köznevelési rendszer - és ezen belül az iskola - vizsgálata azonban olyan új kérdéseket is a felszínre hozott, amelyek a hagyományos fogalmi keretek között már nem oldhatók meg.

Az iskola pedagógiai irányításának alapvető problémáit csak egy tágabb összefüggés-rendszerben vizsgálva, a köznevelési rendszer irányítási folyamatainak hierarchiájába

helyezve értelmezhetjük helyesen /3. ábra/.

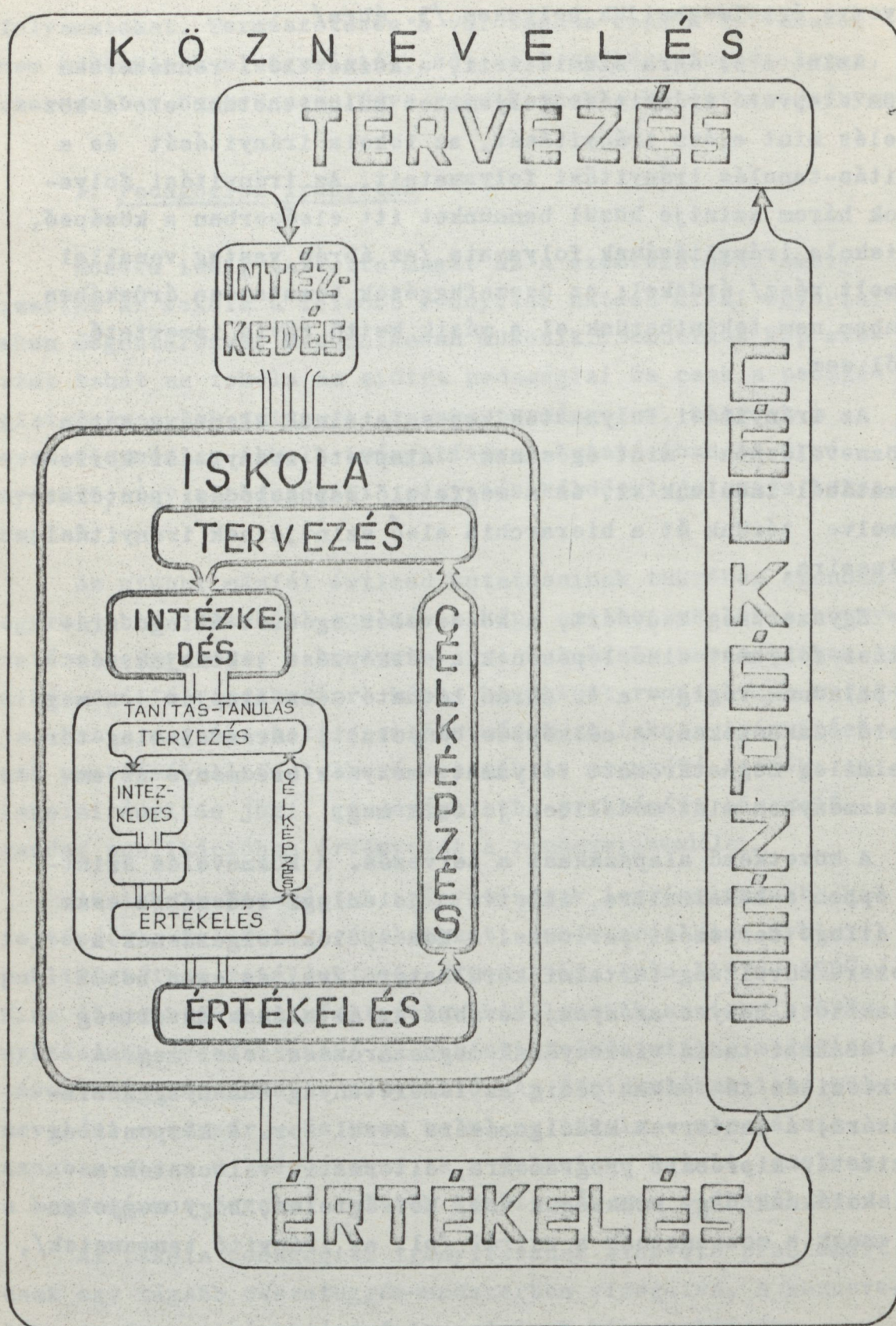
Amint a 3. ábra szemlélteti, a köznevelési rendszerben három alapvető irányítási folyamatot különíthetünk el: a köznevelés mint egész irányítását, az iskola irányítását és a tanítás-tanulás irányítási folyamatait. Az irányítási folyamatok három szintje közül bennünket itt elsősorban a középső, az iskola irányításának folyamata /az ábrán vastag vonallal kiemelt rész/ érdekel; az összefüggések bemutatása érdekében azonban nem tekinthetünk el a másik kettő rövid ismertetésétől sem.

Az irányítási folyamatok kapcsolatainak elemzése során a köznevelésnek - mint egésznek - alapvető irányítási körfolyamatából indulunk ki, és a megfelelő kapcsolódási pontokat kiemelve térünk át a hierarchia alsó szintjeinek irányítási ciklusaira.

Egyszerűség kedvéért, a köznevelés egészét átfogó irányítási folyamat első lépésének a célképzést tekintjük, és így haladunk végig - a 4. ábrán látható séma alapján - a megfelelő szakaszokon. A célképzés bonyolult, társadalmilag-történelmileg meghatározott folyamat, melynek eredménye az embereszményben mint modellben jelenik meg.

A következő alapszakasz a tervezés. A köznevelés szintjén éppen a közelmultra, illetve a jelenlegi időszakra esik egy átfogó tervezési periódus. A koncepciókidolgozásnak a korszerű műveltség tartalmi körülhatárolása, az ezen belül kialakított helyes arányok, továbbá az általános műveltség és a szakmai tudás viszonyának meghatározása felel meg. A tervkészítés fázisában pedig az ismeretanyag tananyaggá alakítására, a tantervek kidolgozására kerül sor. A központilag készített, kipróbált programokra, alternatív változatokra az iskoláknak nagy szükségük van. Kétségtelen, hogy megjelennek ennek a mozzanatnak a csirái /pl. az irányító tanmenetek/,

A KÖZNEVELÉSI RENDSZER IRÁNYÍTÁSI FOLYAMATAINAK
HIERARCHIÁJA



3. ábra

és folynak kísérletek olyan eszközökkel, amelyek egy-egy országos programba jól beépíthetők. /Ilyen pl. az oktatócsomagok koncepciójának továbbfejlesztése./

Az irányítás körfolyamata az intézkedés mozzanatával "nyílik ki". Ez az alapszakasz irányított rendszerre vonatkozóan érvényesül. A köznevelés esetében a szervezés a célok megvalósítására alkalmas szervezetek, intézmények, iskolák létrehozását jelenti. Témánk szempontjából ez a mozzanat kevésbé lényeges, mivel ez a köznevelési rendszer - és nem alrendszere: az iskola - irányításának a problémája.

Annál lényegesebb viszont a funkcióadás, vagyis az irányított alrendszer funkciójának kijelölése. Ez ugyanis közvetlenül összefügg az iskolairányítás folyamataival, mégpedig a célképzéssel. Az iskolairányítás célképzési alapszakaszának elemzésénél tehát ebből kell kiindulnunk.

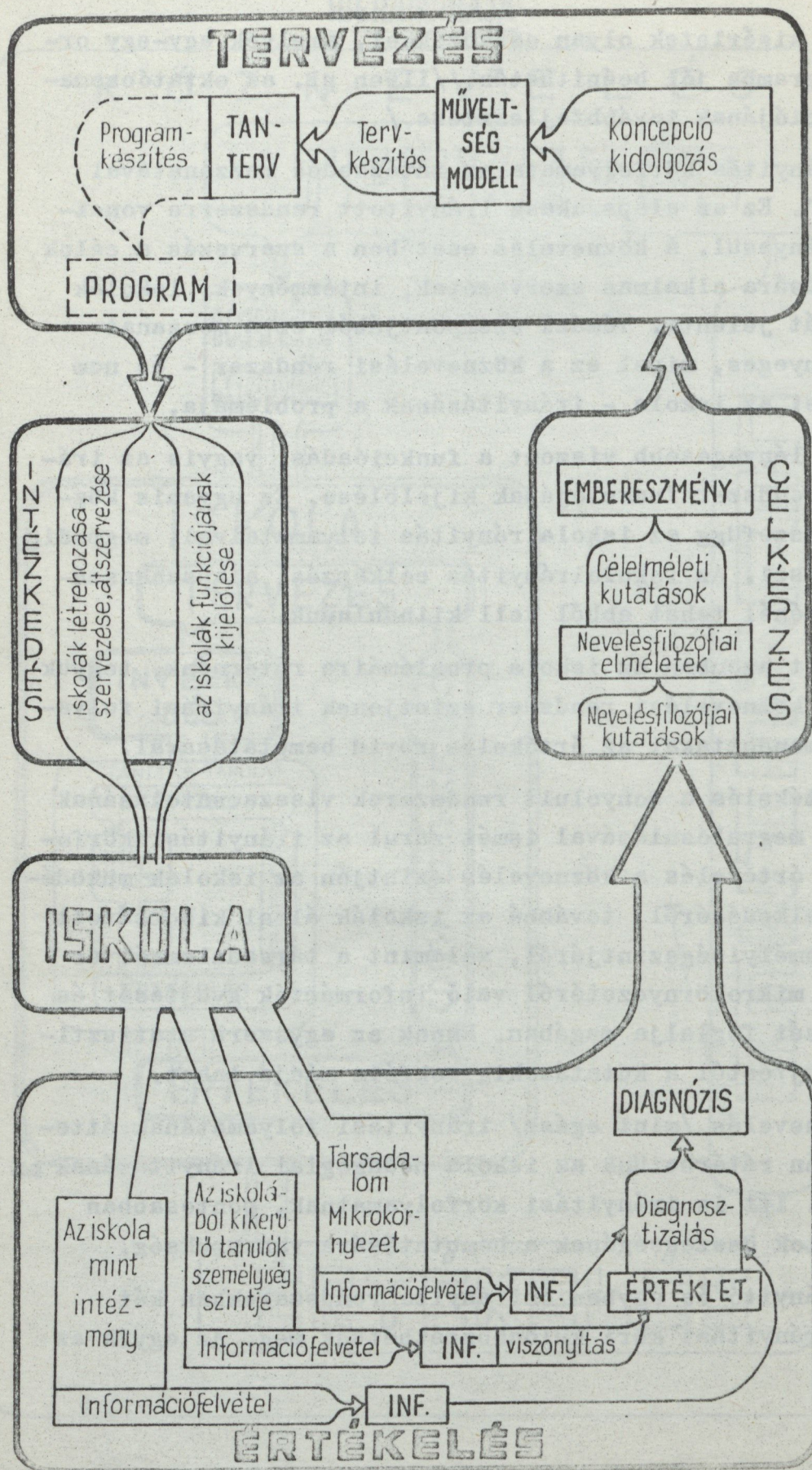
Mielőtt azonban az iskola problémáira rátérnénk, tegyük teljessé a köznevelési rendszer szintjének irányítási folyamatáról elmondottakat az értékelés rövid bemutatásával.

Az értékelés a bonyolult rendszerek visszacsatolásának felel meg; megvalósulásával ismét zárul az irányítási körfolyamat. Az értékelés a köznevelés szintjén az iskolák működéséről, viselkedéséről, továbbá az iskolák által kibocsátott tanulók személyiség-szintjéről, valamint a társadalomról és az iskolák mikrokörnyezetéről való információk gyűjtését és feldolgozását foglalja magában. Ennek az egyszerű statisztikai adatgyűjtéstől a kutatásokig sokféle módja lehet.

A köznevelés /mint egész/ irányítási folyamatának áttekintése után rátérhetünk az iskola pedagógiai irányításának az elemzésére. Itt is irányítási körfolyamatnak, pontosabban körfolyamatok összességének a bemutatására van szükség.

Az irányító és egyben önirányító rendszerekben két alapvető irányítási kört különböztethetünk meg. Az egyik az

A KÖZNEVELÉS MINT EGÉSZ PEDAGÓGIAI IRÁNYÍTÁSA



4. ábra

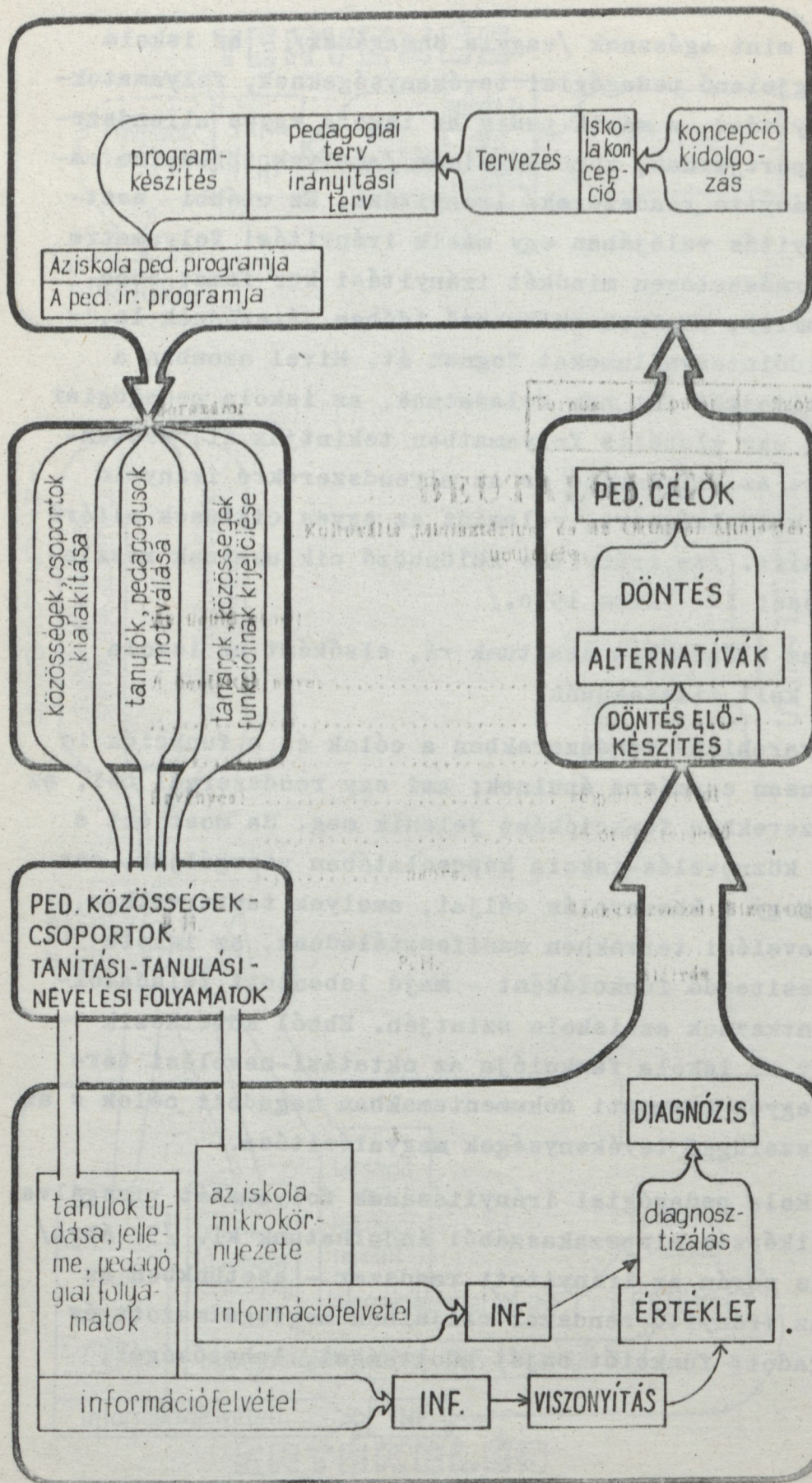
iskolának - mint egésznek /vagyis önmagának/, - az iskola szintjén megjelenő pedagógiai tevékenységeknek, folyamatoknak az irányítása, a másik pedig az iskola egyes alrendszeinek, csoportjainak, közösségeinek /amelyek többnyire maguk is önirányító rendszerek/ irányítása. Ez utóbbi esetben az irányítás valójában egy másik irányítási folyamatra irányul. Természetesen mindkét irányítási kör ismét több ciklusra bomlik, amelyek különböző időben játszódnak le, különböző időintervallumokat fognak át. Mivel azonban a részletes kifejtés itt nem feladatunk, az iskola pedagógiai irányítását egy globális folyamatban tekintjük át, esetenként kitérve az önirányító és az alrendszerekre irányuló mozzanatok különbségeire, valamint az egyes ciklusok eltérő sajátosságaira. /Az irányítás különböző ciklusainak részletes kifejtését l. Kiss 1970./

Mint az előzőekben utaltunk rá, elsőként az iskola funkcióját kell tisztáznunk.

A hierarchikus rendszerekben a célok és a funkciók is hierarchikusan egymásra épülnek; ami egy rendszernél cél, az az alrendszerekben funkcióként jelenik meg. Ha most ezt a viszonyt a köznevelés-iskola kapcsolatában vizsgáljuk, azt találjuk, hogy a köznevelés céljai, amelyek tantervekben, oktatási-nevelési tervekben manifesztálódnak, az iskola által teljesítendő funkcióként - majd lebontott feladatokként - jelentkeznek az iskola szintjén. Ebből következik tehát, hogy az iskola funkciója az oktatási-nevelési tervekben és egyéb központi dokumentumokban megadott célok s az azokkal összefüggő tevékenységek megvalósítása.

Az iskola pedagógiai irányításának folyamatát vizsgálva, ismét a célképzés alapszakaszából indulhatunk ki. /5. ábra/ A célképzés során az irányított rendszer - esetünkben az iskola - az irányító rendszer céljaiban megfogalmazott és általa megadott funkciót saját adottságai, lehetőségei,

AZ ISKOLA MINT INTÉZMÉNY (BELSŐ) IRÁNYÍTÁSI FOLYAMATA (pedagógiai irányítás)



5. ábra

környezeti feltételei figyelembevételével, "saját" célokká alakítja.

A célképzést más oldalról megközelítve, azt valójában az elérendő eredmény meghatározásának tekinthetjük. Így tehát nem csupán a rendszer által elért eredmény, de már annak céljellegű kitűzése is nagymértékben függ a funkció egyértelmű meghatározásától. Kétségtelenül van a tantervek fejlődésében egy tendencia, amely az elérendő eredmény pontosabb meghatározására irányul. Ilyen például a követelmények megjelölése, azonban ezek is kvalitatív leírások, amelyek igen sokféle módon értelmezhetők.

Így tehát az iskolában olyan "termék" előállítását kell irányítani, amelyre vonatkozóan nincsenek egyértelmű előírások; nincs megfelelő "szabvány"; nincs megjelölve, hogy a termék melyik tulajdonsága milyen mérőeszközzel mérendő; milyen tűréshatáron belül fogadható el jónak, hol kezdődik a "selejt". E gondolatmenetből érzékelhető, hogy az iskolában folyó munkának az irányíthatósága nagymértékben függ egy iskolán felüli tényezőtől, a köznevelés szintjének a tervezésétől. Az iskola pedagógiai irányíthatóságának javításában, és így a "selejt" arányának jelentős mértékű csökkenésében is nagy szerepet játszik a tantervek fejlődése, átalakulása.
/Lásd: Ballér 1979, Kozma-Nagy 1979./

Az elérendő eredmény egyértelmű meghatározása az irányíthatóságot más oldalról is érinti; szoros kapcsolatban van az önállósággal. Amíg ugyanis a kívánt eredményt nem lehet egyértelműen megadni, a hozzá vezető folyamatok /vagy inkább a feltételezhetően hozzá vezető folyamatok/ aprólékos, merev előírása helyettesíti az eredmény leírását. Az iskola tehát olyan mértékben válhat pedagógiailag önállóvá, úgy válik feleslegessé a sok szabály, utasítás, módszertani előírás, ahogy a kívánatos eredmény meghatározása pontosodik. Vagyis: minél pontosabban meg tudjuk mondani, hogy mit kívánunk elérni, milyenné akarjuk a tanulókat fejleszteni, annál

nagyobb lesz az egész iskola és a pedagógus szabadsága a "mi által" és a "hogyan" tekintetében.

A célképzés során az iskola irányító közössége által felhasználandó információk egyik csoportja az iskolának mint egésznek a megnyilvánulásaival kapcsolatos. Ilyen információ mindenekelőtt az iskola tanulóinak személyiség szintjét, tudását, magatartását, illetve ezen tulajdonságok megváltozását tükröző adatok, jelentések, statisztikák összessége. De ebbe a csoportba sorolhatjuk a diákokról az iskolába érkező információkat, a kibocsátott tanulók megfelelését a munkahelyen vagy a következő iskolafokozatban stb.

Az információk másik csoportja az iskola környezetére vonatkozik. Tulajdonképpen ebbe a csoportba kell sorolnunk a felsőbb rendszer regulációs információit, mindenekelőtt az előzőekben bemutatott, a funkciót megadó információkat is. Ugyanilyen fontos azonban az iskolát körülvevő társadalmi közegről kapott információk köre. Mint különböző vizsgálatokból tudjuk, az iskola társadalmi környezetének legfontosabb mutatója a társadalmi összetétel, amit legjobban a szülők iskolai végzettsége reprezentál. Részben e tényező közvetítésével, részben más okokból ugyancsak fontos a településjelleg, az iskola közelében levő kulturális intézmények száma is. /Lásd pl.: Kozma 1979./

Egységes köznevelési rendszerünkben az azonos típusú iskolák funkciója megegyezik; környezeti feltételeik között viszont igen nagy különbségek vannak. Csak e tényezők gondos mérlegelésével lehet az iskola saját, konkrét céljait úgy megjelölni, hogy azok a különböző feltételek között is hasonló vagy megközelítően azonos eredményre vezessenek.

A célképzéssel szorosan összekapcsolódik a koncepciókidolgozás. Ebben a fázisban történik a célok megvalósításához vezető alapvető elvek, irányok, körvonalak kijelölése.

Itt utalhatunk az iskolakoncepció /Kiss 1970, 1977. 48.o./ fogalmára és jelentőségére. Mivel az iskola külső környezetének több mutatója hosszabb távon is viszonylag állandónak tekinthető, perspektivikusan kijelölhetők azok az alapelvek, amelyeknek az iskola munkájában érvényesülniük kell a környezet bizonyos hatásainak a kiegyenlítése érdekében. Így például a külső környezet tényezői nagymértékben meghatározzák a beiskolázandó tanulók pszichoszomatikus fejlettségét. Az iskolakoncepció tartalmazhatja az iskola— előkészítés, a beiskolázás alapelveit, a kisegítő osztályok szervezésének szükségességét. A szociális összetétel alapján viszonylag hosszabb távra kijelölhető a korrepetálások, felzárkóztató foglalkozások rendszere is, ugyanigy a cigány népesség aránya vagy a településjelleg alapján adódó speciális nevelési feladatok sora.

A koncepció alapján készülhet el az iskola részletes terve. Az iskola önirányító voltából következően itt alapvetően kétféle tervről lehet szó: az iskolára mint egészre vonatkozó pedagógiai tervről, és az irányított pedagógiai alrendszerekre /iskolán belüli közösségekre/ vonatkozó tervekről.

Az iskola egészére vonatkozó pedagógiai terv az iskola szintjén lezajló pedagógiai tevékenységeket foglalja magában, ezek közül is az olyanokat, amelyeknél magának a tevékenységnek, a benne részt vevő tanulóknak az irányítása szintén az iskola irányító közösségére /az iskolavezetésre/ tartozik. /Pl.: iskolai ünnepélyek, az iskola hagyományainak ápolása ./

A tervek másik csoportja pedagógiai közösségekre, a bennük lezajló folyamatokra /pontosabban azok irányítására, - pl. szervezésére, motiválására, értékelésére/ vonatkozik. Ez esetben az irányítás nem a közösségekben, csoportokban jelenlevő tanulókra, az ott folyó pedagógiai tevékenység

részleteire irányul, hanem magára az egész közösségre, illetve a pedagógiai folyamatok egészére. Az iskola irányító közösségének tehát a pedagógiai közösségekre, csoportokra, folyamatokra átfogóan irányuló intézkedést és értékelést kell megterveznie a tervezés fázisában.

A tervek alapján kerülhet sor a programok kidolgozására.

Kiss Gyula az iskolán belüli tervezésben a programokat három fő típusba sorolja: közösségi programok, a tanítás-tanulás folyamatának programja és az iskolavezetés programja. A közösségi programokon belül az iskola pedagógiai programját, az osztályközösségek terveit, a politikai-mozgalmi szervezetek programját és a szakmai együttesek tervét különíti el. /Kiss 1977. 45.o./

Az előzőekben kifejtett tervezési koncepció értelmében ezeknek a programoknak egy másik felosztása adódik. Ha az iskola irányító közössége által kidolgozandó programokat vesszük számba, a tervek felosztásának megfelelően itt is két típus jelentkezik. Az egyik az iskola pedagógiai programja, amelyik az iskola szintjén lezajló pedagógiai tevékenységek részletes kidolgozását tartalmazza. Ezek azok a tevékenységek, amelyeket az iskola irányító közössége közvetlenül irányít.

A programok másik csoportja az irányító közösség által közvetve irányított, az iskola alrendszerében megvalósuló pedagógiai folyamatokra vonatkozik. Ezeket az iskola irányítási programja néven foglalhatjuk össze.

A pedagógiai folyamatokkal kapcsolatban az irányítási programok azt tartalmazzák, hogy a folyamatok működtetéséhez milyen közösségeket szükséges létrehozni, milyen szervezési, funkcióadó, motiváló feladatokat kell elvégezni, milyen módon történik a folyamatok működésének ellenőrzése, értékelése. Magukra a közösségekre vonatkozó koncepciók, tervek,

programok kidolgozása viszont már a közösség közvetlen irányítójának a feladata.

Az iskola irányítási folyamatának következő alapszakasza az intézkedés. Az intézkedés az irányított rendszerre irányul, - a szóban forgó folyamat esetében tehát az iskola alrendszereire, a pedagógiai közösségekre.

Amint azt korábban kifejtettük, a közösségek jelentik a köznevelés "termelő rendszereit". Tevékenységük, viselkedésük eredménye a személyiség, amit fiziológiai, pszichikus stb. rendszerekből felépülő bonyolult rendszerként értelmezzünk. Ha azt kívánjuk számba venni, hogy az iskolában milyen közösségek megszervezésére van szükség, a pszichikus rendszerek kialakíthatóságának sajátosságaiából indulhatunk ki.

A pszichonok két komplex rendszere a tudás és a jellem.

A tudás elemei nagyrészt - de nem kizáróan - a tanítástanulás során sajátíthatók el; aze folyamatok megvalósítására szolgáló közösségeket együttesen tanulócsoporthoz nevezzük.

A jellem pszichikus rendszerei közösségekben, a megfelelő pedagógiai és egyéb szituációkban, döntési helyzetekben alakulnak ki. A neveléshez, vagyis a jellem fejlesztéséhez adekvát szituációkra, cselekvések rendszerére van szükség. A tevékenységek megvalósítására - a tanulócsoporthoz adta lehetőségeken túl - az olyan közösségekben van mód, amelyekben nem - vagy nem csak - a tanulásra irányuló cselekvés a cél.

A tanulócsoporthoz mai iskoláinkban a következő típusai léteznek: az osztály és az ennél kisebb csoport /pl. bifurkáció esetén/. A tudás fejlődéséhez-fejlesztéséhez azonban az osztálykeret nem a legmegfelelőbb közösség. Az iskola belső szerkezetének fejlődése várhatóan lehetővé, sőt szükségessé teszi majd a többféle tanulócsoporthoz, a mikrocsoport, a kiscsoport és a nagycsoport működtetését. /Nagy 1979.

137-144.o./

A csoportokból általában többféle is van az iskolákban, bár ezek funkciója, rendszere egyelőre nagyon bizonytalan. A legjellemzőbb cselekvőcsoportok jelenleg a mozgalmi szervezetek, különböző tevékenységi körök, hobby-körök, szakkörök. Az iskola irányító közössége ma ezeknek a cselekvőcsoportoknak az átgondolt megszervezésével, tevékenységük összehangolásával teheti a legtöbbet.

A funkcióadás a közösségek, azokon belül a pedagógusok funkciójának a kijelölését jelenti. A kapott funkció alapján azután a pedagógus, illetve a közösség maga dolgozza ki saját céljait, megtervezi a cél eléréséhez szükséges tevékenységet, elkészíti a megvalósítás részletes programját.

A funkcióadás minőségileg különbözik az irányított rendszer tevékenységének részletes előírásától. Az elvégzendő tevékenységek részletes leírása /és betartása/ ugyanis csak inadekvát; az irányításhoz képest alacsonyabb szintű merevebb reguláció, a vezérlés vagy a szabályozás tulhangsúlyozott megvalósulásának felel meg, így bonyolult rendszerekben az önirányító képesség vagy annak meglévő elemei kihasználatlanok maradnak.

Ma az iskolában a funkcióadás főleg a tantárgyak elosztásában, az osztályfőnökök és a tanulói vagy egyéb csoportok vezetőinek a kijelölésében nyilvánul meg. A funkcióadást azonban jó néhány részletes szabályozó előírás is támogatja. A pedagógusok önállóságának növekedése mindamellett kétségtelenül megfigyelhető. Határt szabnak azonban ennek - többek között - az elérendő eredmény egyértelmű megjelölésével és értékelhetőségével kapcsolatos problémák.

Az intézkedés harmadik összetevője a motiváció. Ennek részletezésére itt nem térünk ki; a tanulók motiválásának a pedagógiai pszichológiában, a "beosztottak" motiválásának pedig a vezetéselméletben, vezetéspszichológiában óriási

irodalma van. Csupán utalunk arra, hogy a pedagógusok motiválásának kérdései rendkívül fontosak, ennek ellenére teljesen kidolgozatlanok.

Az iskola irányításának körfolyamata az értékelés megvalósulásával zárul.

Az értékelés során az irányító közösség információkat gyűjt az iskolának - mint egésznek - a megnyilvánulásairól és az iskola környezetéről. Ezek az információk teszik lehetővé az önirányító működés megvalósítását; ugyanakkor kezdetét jelentik egy újabb irányítási ciklusnak.

Az irányító közösség információkat vesz fel a pedagógiai közösségek környezetéről és viselkedési megnyilvánulásáról is. A pedagógiai közösségek belső környezetének a tanulók és a pedagógusok személyiség szintjét tekinthetjük; külső környezete maga az intézmény. A közösségek viselkedésének eredménye pedig a tanulók személyiség szintjének változása, a kialakult vagy továbbfejlődött pszichikus rendszerek összessége.

Ha az eredményeket a kitűzött célokhoz vagy előre meghatározott standardokhoz viszonyítjuk, az értékletet kapjuk. Az értéklet és a környezetről összegyűjtött információk elemzésével lehetőség nyílik a diagnosztizálásra, vagyis a jó vagy rossz eredmény okainak a feltárására. A diagnózis kiinduló információt jelent a következő belső irányítási ciklus számára. Ennek során elvileg lehetséges a tervezést, intézkedést úgy megváltoztatni, hogy az irányított rendszer most már a céloknak jobban megfelelő eredményt produkáljon, és kellő számú ciklus után a cél és az eredmény egybeessen. Így ún. "eredményorientált" irányítás valósulhat meg.

Ez az elvi lehetőség azonban gyakorlatilag sokszor nem érvényesül az iskolában több ok miatt.

Az egyik ok, amint arról már szó volt, a célok meghatározásának a bizonytalansága. Ehhez hozzáadódik egy másik

tényező: az eredmény mérésének a bizonytalansága. A két bizonytalanság összegződése miatt cél és eredmény összehasonlítása csak egy igen pontatlan becslés lehet, ami erősen csökkenti az irányíthatóságot.

Az iskola irányítói ma még általában a pedagógiai folyamatról veszik fel az információt /"folyamatorientált irányítás"/ vagy csak annak egyes eseményeiről /"eseményorientált irányítás"/; az eredményorientált irányítás nem valósult még meg.

2. Stabilizálás

A stabilizálás az iskola irányításának a pedagógiai irányítás mellett a másik alapvető feladata. A stabilizálás lényegében az iskola belső közegére irányul. A belső közeg állandóságát, a pedagógiai folyamatok feltételeit biztosítja.

A pedagógiai folyamatok irányításának feladatai és a stabilitás feladatai főbb tartalmi vonásaikat tekintve hasonló viszonyban vannak, mint a Kiss Gyula által leírt, "Elsődleges és másodlagos működési viszonyok" /Kiss 1976/; vagy másutt az "érdemi" és az "eszközi" /Kiss 1977. 13.o./ feladatok. Az iskolavezetés hagyományos feladatai közül így főleg a személyzeti és a gazdálkodási feladatok tartoznak a stabilizálás témakörébe.

Talán első olvasásra szokatlan az irányítási feladatoknak ez a megközelítése, azonban így az elemzendő problémák az elméleti absztrakció szintjén is megközelíthetővé válnak. Ahogy korábban a pedagógiai irányítással kapcsolatban, itt sem a gyakorlati teendők részletes leírására törekszünk, hanem egy olyan koncepció bemutatására, ami lehetővé teszi a jelenlegi gyakorlat átgondolását, a feladatok újraértelmezését, az irányítás és egyben az egész iskolai munka hatékonnyabbá tételét.

A stabilizáció fogalma önmagában véve is rendkívül bonyolult; sokféle értelmezése lehetséges. A következőkben csak egyféle értelemben használjuk. A rendszernek azt a viselkedését nevezzük így, amellyel valamely tulajdonságát, működését adott türéssel állandó értéken tartja. Stabilizáláson pedig ennek a rendszerviselkedésnek az irányítását értjük.

A stabilizáció szoros kapcsolatban van az adaptációval. Az adaptációt első közelítésben a környezet változásaihoz való alkalmazkodásként értelmezhetjük. Így a stabilizáció vizsgálatakor nem kerülhetjük ki az adaptációval való összefüggésekre történő utalásokat.

Stabilizáció és adaptáció látszólag egymásnak ellentmondó tendenciák, hiszen az egyik az állandóság, a másik a változás jegyeit tartalmazza. Helyes kapcsolatukra akkor mutathatunk rá, ha megvizsgáljuk, hogy az állandóság és a változás mire vonatkozik.

Ha a stabilizáció és az adaptáció közel azonos dolgokat érint, a stabilizáció az adaptivitás ellenében hat. Ilyenkor a magas stabilitás egyben a rendszer merevségét, gyenge adaptivitását okozza, ami jelentősen változó feltételek között a működés zavaraihoz vagy a rendszer pusztulásához vezet. Ha viszont a stabilizáció és az adaptáció különböző /de egymással szoros kapcsolatban álló/ tényezőkre irányul, lehetővé válik a stabilitás és adaptivitás összehangolása. Ideális esetben minél nagyobb a stabilitás, annál tágabb az adaptáció lehetősége /pl. a fejlettebb állatoknál a belső környezet stabilizálása teszi lehetővé a külső környezethez való alkalmazkodást/.

Rátérve az iskola problémáira, kiindulásként megállapíthatjuk, hogy a belső környezet minden összetevőjének van több-kevesebb stabilizációs hatása. Egy iskolaépület megépítése, egy új pedagógus alkalmazása, egy közösség megszervezése hosszabb-rövidebb ideig konzerválja a belső környezet bizonyos jellemzőit.

A pedagógiai szociálpszichológia, az iskolakutatás, a szervezetkutatás gazdag irodalmából /1. pl. Pataki 1976, Csepeli és mtsi 1976, az MTA PKCS Iskolakutatás sorozata/ megismerhetjük azt a formális és informális kapcsolatrendszer is, ami az iskola belső környezetének stabilitásához vezet.

A stabilizáció az iskola szintjén azt követeli meg, hogy a rendszerelemek cserélődése mellett a belső környezet ne változzék meg jelentős mértékben. Ennek megfelelően a stabilizálás feladatainak egyik csoportja az elemek cserélődésének irányítását foglalja magában. /A tanulók "áramoltatása" az iskolában, a nevelői testület fluktuációjának irányítása, eszközök cseréje stb./

Az elemek cseréjével kapcsolatban utalhatunk az adaptáció problémáira. A belső környezet egyes összetevői és a pedagógiai folyamatok között szoros összefüggés van; így az elemek cseréje egyben bizonyos mértékig meghatározza, behatárolja a pedagógiai folyamatokon végrehajtható változtatásokat. Egy iskolaépület építése vagy felújítása például - ha az a jelenlegi osztálykeretben történő oktatást veszi figyelembe - egyben konzerválja is a frontális osztálymunkát, vagy legalábbis minden átalakító célzatu, adaptív változás ellen hat. Hasonló gondolatmenettel: az a pedagógus, akinek felkészültsége, szokásrendszere egyoldaluan és tulzottan a jelenlegi oktatási formát képezi le, vagy azok az új eszközök, amelyek a mostani eszközrendszerbe illeszkednek, - egyaránt az adaptáció ellenében hatnak. És mivel az elemek cseréje ma még főleg így történik /a pályakezdő pedagógus is többnyire "beilleszkedik" a kialakult szokásokba/, a kör bezárul: előttünk áll az iskola közismert merevsége.

A stabilitás-adaptivitás-merevség, valamint a fejlesztés-fejleszthetőség komplex problémáit vizsgálja egy

viszonylag új kutatási irányzat, amely az iskolai innovációt helyezi a középpontba. A stabilizáló-merevítő tényezők megismeréséhez számos esettanulmánnyal, széles körű empirikus vizsgálattal és elméleti modellel járult hozzá ez a megközelítésmód. Létezését itt csak jelezzük; elemzésére azonban nem térhetünk ki. /A kapcsolódó irodalmat jól összefoglalja: Nagy Mária 1979./

Az iskola merevségének, változásokkal szembeni ellenállásának csökkentésére az egyik lehetőség a stabilizáció és az adaptáció összehangolása, a tervezett stabilizáció. Már ez a követelmény is szükségessé teszi, hogy a stabilizálást irányítási folyamatként működtessük - a célképzés, a tervezés, az intézkedés ismétlődő szakaszaival.

A struktúra stabilizálásának két fő mozzanata van: az elemek cserélődésének a biztosítása - mint előbb említettük - és a kapcsolatok fenntartása.

Az irányított stabilizáció ennek megfelelően az elemek szelektív cseréjét jelenti, vagyis elsősorban olyan elemek beépítését a struktúrába, amelyek az adaptáció szempontjait legjobban szolgálják. Ugyanez elmondható a kapcsolatok stabilizálásáról is. Az elhaló kapcsolatok helyett más, adaptívabb kapcsolatok létrehozása lehet az irányítás célja.

A stabilizáció tervezéséhez azonban ma még nem mindenben állnak rendelkezésünkre a megfelelő ismeretek és eszközök. Ismerni kellene ugyanis az egyes tényezők stabilizációs hatását, másrészt pedig bizonyos előrejelésre, a várható változások, a kívánatos adaptáció irányainak tudatosulására van szükség.

Nincsenek eszközök a stabilizáció irányítására az iskolában részt vevő személyekkel kapcsolatban sem. A pedagógusokat tekintve ugyanis az iskola stabilizációját - véleményünk szerint - jórészt az informális, az irányítás hatáskörén kívül álló kapcsolatok határozzák meg. Ami pedig a

tanulókat illeti, az iskola funkciójából következően kizárt a stabilitás szempontjából történő szelektálás.

Ilyen feltételek mellett az irányítás a "rugalmas struktúra" kialakításával biztosíthatja a legmegfelelőbb stabilitást.

Míg ugyanis az iskola stabilizációja a strukturára irányul, az adaptáció többnyire a működés megváltoztatását igényli. A struktúra általában meghatározza a működést, illetve minden működésnek megfelel egy speciális struktúra. Rugalmas struktúrán ez esetben a többféle működést /a jelenlegit és a jövőbelit/ lehetővé tevő strukturát értjük. Ilyen struktúra elemei lennének például a változtatható közfalakkal megépített iskolák, a "konvertálható" szakmai tudással és a jövő igényeit is kielégítő pedagógiai felkészültséggel bíró pedagógusok, a modul rendszerű, sokféle strukturába elrendezhető taneszközök.

Természetesen ezeknek a problémáknak a megoldása tulmutat az iskolairányítás feladatain, lehetőségein. Kutatási szintű információgyűjtést, központi döntéseket igényel. Felvázolásukat azonban mégis fontosnak tartottuk, mert ezek a köznevelés sokat emlegetett merevségének az iskolák szintjén ható megnyilvánulásaihoz tartoznak.

A fentiek után vegyük sorra a stabilizáció irányításának feladatait.

Az elemek cseréjének irányításával kapcsolatos feladatokat két csoportra oszthatjuk: az iskolához tartozó személyek cserélődésének feladatai, valamint az anyagok, eszközök cserélésének irányítása. Az iskolához tartozó személyek közötti kapcsolatok irányítása a stabilizálás másik nagy feladatköre.

A személyek cserélődésének körébe tartozik a tanulók áramlásának irányítása. Itt az iskolába való belépésük

/beiskolázás/, az iskolából történő kilépésük /kiiskolázás/, az iskolafokozatok közötti áramlásuk, a közösségek tagjainak cserélődése jelentkezik éves periódussal ismétlődő irányítási folyamatként. A tanulói kapcsolatok többnyire a közösségeken belül alakulnak ki, ezek irányítása így nem iskolai szintű, hanem a közösség irányítóinak a feladata.

A pedagógusok cserélődésének irányítása a személyzeti problémák körébe tartozik. A kialakult gyakorlathoz az elmélet szintjén az előzőekben vázolt általános problémákon túl kevés hozzáfűznivalónk lehet.

A nevelőtestülettel kapcsolatos másik feladat a kapcsolatok kialakítása és fenntartása. Az iskola irányítója /irányítói/ nemcsak az egész iskolának, hanem a nevelőtestületnek is feje. Feladatai közé tartozik a nevelők közösséggé szervezése, jó közérzetük biztosítása. Sok segítséget nyújthat ehhez a vezetéspszichológia ismerete és alkalmazása. Közismert, hogy az iskolairányítás és elsősorban az igazgató egyénisége, vezetési stílusa, módszerei nagymértékben meghatározzák a nevelőtestületben uralkodó légkört, az egész iskola klimáját /l. pl.: Halász 1979/. Ugyancsak személyekkel kapcsolatos feladat a kisebb pedagógusközösségek /pl. szakmai munkaközösségek/ vezetőinek és a háttérközösségeknek /iskolaitkár, gondnok stb./ az irányítása.

Kétségtelenül nagyobb, bár korlátozott az irányítás szabadsága a belső környezet anyagi összetevőjének stabilizálásában.

Röviden ki kell térnünk még egy stabilizálási problémára, mégpedig a külső közeg elemeivel létesülő kapcsolatokra.

Ezek a kapcsolatok főleg az iskola és más intézmények között alakulnak ki, az iskolát szinte beágyazzák a külső közegbe. Csepeli és munkatársai az általuk vizsgált iskolában 13 féle intézménnyel való kapcsolattartást

regisztráltak /Csepeli és mtsi 1976. 62-63.o./. A kapcsolatokat Corwin nyomán 5 csoportba sorolják: alkalmazkodás, együttműködés, felülkerekedés, nézetegyeztetés, rivalizálás. Ebben a felosztásban tulajdonképpen az alkalmazkodás és a felülkerekedés a két "tiszt" eset, amikor egyik intézmény irányítása dominál; a másik három az előbbi kettő különböző arányú kombinációjaként fogható fel. Így mindazokkal az intézményekkel, amelyekre az iskola kiterjeszti befolyását /amelyek "fölé kerekedik"/, az irányításnak is számolnia kell. Az ilyen kapcsolatok ápolása, fenntartása szintén stabilizálás jellegű irányítási feladat. Az idézett könyv példája: az iskola kiterjeszti befolyását a művelődési házra. /Megjegyezzük, hogy bizonyos rendszer-koncepció alkotói - főleg az operációkutatás gondolköréhez közel állók, például Churchman - a környezetet éppen úgy határolják el, hogy arra a rendszerirányítás nem tud hatást gyakorolni. Az általunk használt rendszerfogalom azonban nem zárja ki a környezet befolyásolását./

Az iskola azokkal az intézményekkel, amelyekre nem tudja befolyását kiterjeszteni, adaptáció útján teremti meg a szükséges összhangot.

A valóságban fennálló kapcsolatok közül a legtöbb mindkét vonást magán viseli: a befolyás stabilizáló hatását is lehet érvényesíteni, ugyanakkor bizonyos mértékű adaptációra szintén szükség van.

3. Adaptálás

Adaptáción olyan rendszerviselkedést értünk, amellyel a rendszer - működési módját /és így viselkedését/ megváltoztatva - reagál a külső környezet minden olyan változására vagy várható változására, amelyet nem tud befolyásolni

vagy megakadályozni. Az adaptálás pedig ennek a rendszerviselkedésnek az irányítása.

Ha tehát az iskolában jelentkező adaptálás feladatait sorra akarjuk venni, a külső környezet legfontosabb tényezőiből indulhatunk ki. A tényezők két nagy csoportja ez esetben az oktatásirányítás szerveit és a helyi mikrokörnyezetet foglalja magában.

A közoktatás-irányítás felől az iskolához érkező regulációs hatásokról leválaszthatjuk azokat, amelyek közvetlenül kapcsolatosak a köznevelés alapfunkciójának megvalósításával, amelyek kialakult működési módok változatlan fenntartásához szükségesek. Ezek az irányító mozzanatok a köznevelés "termelő" viselkedésére irányulnak, ezeket a pedagógiai irányítás problémakörén belül tárgyaltuk.

A közoktatás-irányítás regulációs hatásainak másik része az iskola kialakult strukturájának, eszközrendszerének, működési módjainak valamilyen megváltoztatására irányul. Ezek általában a különböző törvények, jogszabályok, valamint az olyan jogi normatívák, amelyeket valamelyik országos főhatóság, főleg az Oktatási Minisztérium ad ki. Ide sorolhatjuk a különböző minisztériumi utasításokat, minisztériumi rendeleteket, egyedi döntéseket is, valamint a középszintű irányító szervek önállóságának bővülését elősegítő, nem kötelező érvényű elvi utmutatásokat, orientáló ajánló aktusokat. /Ádám, 1976/

Ezeknek az irányító mozzanatoknak a kiindulópontjai azok a társadalmi szinten megnyilvánuló átalakulások, amelyek a köznevelés egészének kisebb-nagyobb mértékű megváltoztatását, adaptálását igénylik. Jelenleg ez az átalakulás spontán vagy legfeljebb korrekatív jellegű, ami azt jelenti, hogy a már bekövetkezett változások és a most megnyilvánuló szükségletek indítják el. Az információk összegyűjtése, feldolgozása, a döntés-előkészítés, a döntés időben hosszú folyamat, így már az intézkedés kezdetekor jelentkezik

bizonyos fáziskésés.

Az intézkedés szakaszában a regulációs információk végigfutnak a köznevelés-irányítás belső apparátusán, eljutnak a közvetlen irányítást végző területi tanácsai szervekhez.

Az iskolák számára ennek megfelelően a területi tanácsai szervek intézkedései jelentik azt a külső környezeti hatást, amelyhez adaptálódniuk kell.

A jogszabályok, rendeletek, intézkedések által előírt, meghatározott modell és az iskola valódi, létező rendszere azonban nem esik egybe. /Erről az oldalról közelíti meg a problémát Szentpéteri 1978./

Az iskola mint szervezet, mint bonyolult rendszer természetes stabilitásánál fogva igyekszik minden változásnak ellenállni, minden változás elől kitérni. A spontán adaptáció így rendszerint olyan megoldásokon keresztül valósul meg, amelyek a külső kényszerítő feltételeket még kielégítik, ugyanakkor minimális belső változást eredményeznek.

Az adaptáció ilyen megvalósulásának az egyik mechanizmusa a sokat emlegetett formalizmus. Sajátos kettősség alakul ki a valódi működés és a továbbított információkból rekonstruálható kép között. Az adatok "kozmetikázása", a jelentések szépitése azt a látszatot kelti, mintha az iskolában jelentős változás történt volna a felsőbb utasítások hatására, holott lényegében minden változatlan marad. Ez az eset különösen akkor gyakori, ha az értékelés kritériumai nem eléggé tisztázottak, vagy azokat nem lehet egyértelműen megadni. Ilyenkor a kritériumok elfajulhatnak. A felsőbb szerv, hogy meggyőződjön az eredményről, újabb és újabb jelentéseket, beszámolókat, információkat kér; elégedetlensége újabb és újabb rendeletekben, utasításokban, különböző regulatív beavatkozásokban fejeződik ki. Ez pedig tulszabályozottsághoz, az adminisztráció hallatlan mértékű felduzadásához vezet, ugyanakkor jelentősen csorbitja az

önállóságot. /Az iskolai adminisztráció növekedését jól dokumentálja: Forrai-Hegedüs 1977, illetve Csepeli és mtsi 1976. 3.fej./

A formális, a lényegi változások elől kitérő, az információk "átkódolásában", manipulálásában megnyilvánuló adaptáció kiküszöbölése csak akkor lehetséges, ha az adaptálás a hierarchia minden szintjén irányítási feladatként jelenik meg.

Az iskolairányítással kapcsolatban vizsgálva az adaptálás folyamatát, három egymásba fonódó körfolyamat összefüggéseit kell áttekintenünk.

A köznevelés-irányítás felsőbb szerveinek szintjén csupán három dolgot emelünk ki az iskola adaptációs viselkedésével összefüggésben, a jelenleg leggyengébb és leginkább fejlesztendő három mozzanatot. Amint az előző gondolatmenetből is kitűnik, az értékelési kritériumok, továbbá a motiváció problémájáról van szó, valamint az adaptáció tervszerűségének és irányítottságának a kérdéséről.

Az értékelési kritériumok kiválasztása, pontossá, tétele, egyértelmű meghatározása kizárja a formális megoldásokat. Az "eredményorientált" értékelésnél hatástalanná és éppen ezért feleslegessé válik a visszacsatoló információk manipulálása. Az elérni kívánt eredmény, változás pontos meghatározása és adekvát értékelése szükségtelenné teszi továbbá az intézkedés végrehajtásának részletes előírását, a folyamatok aprólékos ellenőrzését; így egyben csökkenti a felesleges információk áramlását és az adminisztrációt, valamint növeli az intézmények önállóságát.

A kellő mértékű, lehetőség szerint pozitív motiváció pedig /amiről ma még, különösen a pedagógusokkal kapcsolatban nem beszélhetünk / azt célozza, hogy az iskolának, az iskolai szervezet minden tagjának közvetlenül is érzékelhető

érdeke legyen nem kitérni a társadalmilag kívánatos változások elől.

Az adaptáció központi irányításának tervezése, a tervezettség növelése mindenekelőtt annak mérlegelését teszi szükségessé, hogy mekkora az a maximális változás, amit egy adott rendszer a működés súlyos zavarai nélkül képes egyszerre elviselni. Mekkora változtatást lehet továbbá fokozatosan, több lépésben végrehajtani. Mi az a határ, ami felett már a fokozatos változtatások sem járhatnak eredménnyel, hanem csak a rendszer teljes lerombolása, - strukturájának, kapcsolatainak megszüntetése és egy új, minőségileg lényegesen más rendszer kiépítése segíthet. Ugyancsak növeli az adaptálás hatékonyságát, tervszerűségét annak a ténynek a számításba vétele, hogy még a lényegében kedvező, nagy hatású progresszív változások is okoznak átmeneti zavart, szükségyszerű visszaesést; kedvező hatásuk csak bizonyos idő elteltével értékelhető. Mivel a változásokhoz több-kevesebb idő kell, általában még az egy fokozatban megvalósítható adaptáció során is több egymást követő irányítási ciklus működtetése szükséges, egészen a kívánt átalakulás maradéktalan megvalósulásáig.

Az iskola irányításának vannak időszakos, átfogó adaptálási feladatai. Ilyenek például az új dokumentumok, rendtartás, oktatási-nevelési tervek, új tankönyvek bevezetésének a mozzanatai. Különösen ekkor szükséges - az egyébként a pedagógiai irányítással összefonódó - adaptáció specifikumainak a kiemelése, az adaptációval kapcsolatos célképzés, tervezés, intézkedés, értékelés megvalósítása.

A célképzés során történik meg a helyi sajátosságok elemzése, a változások ellen ható merevítő tényezők számbavétele, annak meghatározása, hogy ezek milyen konkrét uton-módon közömbösíthetők. A tervezés során, a célok cselekvési programmá alakításakor van szükség és lehetőség a stabilizálás feladataival való összehangolásra, a cserélődő

elemek, a felbomló kapcsolatok helyébe a változás igényeit szolgáló elemek, kapcsolatok kiépítésének a megtervezésére. Az adaptálás intézkedési szakaszában a szervezésnek és a motivációnak van nagy szerepe. Az értékelés során pedig a viszonyításnak, a korábbi és a megváltozott rendszer közötti különbségnek mint eredménynek, a rendszer új állapota és a felsőbb rendszer elvárásai közötti megfelelésnek a vizsgálatára van szükség.

Az adaptálás másik nagy feladatköre az iskola közvetlen társadalmi környezetével, mikrokörnyezetével kapcsolatos. Azoknak a belső változásoknak az irányítását jelenti, amelyeket a mikrokörnyezet átalakulásai és várható változásai igényelnek. Ide sorolhatjuk mindenekelőtt azokat az irányítási feladatokat, amelyek a beiskolázandó tanulók létszámában, iskolakészültségében, szociális összetételében beálló változásokhoz vagy várható változásokhoz igazítják hozzá az iskola belső strukturáját, működését.

Ugyancsak a társadalmi szükséglet változásaihoz kell az iskolának adaptálódnia, amikor a kibocsátott tanulók iránti igények, elvárások alakulnak át. Egy általános iskolának például adaptálódnia kell a helyi munkaerő-szükséglet, a beiskolázási lehetőségek változásához. A környék vagy megye középfoku intézményeinek átszervezése, egy új szakmunkásképző intézet, továbbá akár egy új gyár vagy üzem alapítása bonyolult adaptációs feladatokat ró az iskolavezetésre. Számolni kell ugyanis a megjelenő új szükségletek kielégítésével.

A külső környezet változásaihoz való sokkal hatékonyabb adaptációt teszi lehetővé az elő- és az utókompenzáció, illetve az ezzel együtt járó differenciáció. Az elő-, illetve utókompenzáció lényegében egy-egy rugalmas, könnyen változó rendszer kiépítése az oktatás valamilyen periódusának elején, illetve a végén. Ez a folyamat - most csak az



adaptáció szempontját tekintve - elősegíti, hogy a nehezen változtatható, stabilabb, kevésbé differenciálható oktatási periódusnak ne kelljen követnie a környezeti hatások ingadozásait.

A kompenzáció, illetve a differenciáció elvének alkalmazása az iskola adaptációs képességét /is/ nagyságrendekkel növelheti, vagy az irányítás oldaláról tekintve a kérdést úgy fogalmazhatunk, hogy lehetővé teszi az adaptáció hatékonyabb, eredményesebb irányítását.

Az adaptációs képesség jelentős megnövelése azonban már a fejlődés-fejlesztés feladatkörébe tartozik, és ez egyelőre - amint azt később még kifejtjük - nem az iskola-irányítás problémája.

4. Optimalizálás

Az optimalizálás, akárcsak a többi irányítási feladat, a köznevelési rendszerben három szinten jelenik meg: a köznevelés mint egész, az intézmény és a közösség szintjén. Ma azonban még minden szinten csak fenntartásokkal beszélhetünk a tudatos, tervezett optimalizálásról. Kibontakozását gátolja az a pedagógiában eléggé elterjedt szemléletmód, amely a "minden egyaránt fontos", a "mindenben a maximumot kell elérni" és a hasonló jelszavakban nyilvánul meg.

Optimalizálásról általában akkor beszélhetünk, ha véges erőforrásokat felhasználva, egy sokváltozós rendszerben kell megtalálni a változóknak azokat az értékeit, az értékeknek azokat a kombinációit, amelyek mellett a legkedvezőbb eredményt elérhetjük. Vagy megfordítva: egy adott eredményt kell elérni a legkisebb energia, eszköz, kapacitás stb. felhasználásával.

A köznevelés szintjén így az anyagi eszközöket kell elosztani a bérekre, a fenntartási költségekre, a fejlesztésre stb., - a szellemi kapacitásokat a kutatásra, az oktatásra, a szervezésre, a tervezésre stb. Mindezeknek optimális elosztására csak akkor kerülhet sor, ha ismerjük, hogy egyáltalán melyek azok a tényezők, amelyek az eredményre hatnak, és milyen nagy lehet hatásuk mértéke. Átfogó, minden fontosabb szempontra kiterjedő optimalizációs kísérletre nálunk még nem került sor. A már rendelkezésre álló kutatási eredmények ilyen szempontu elemzése is megalapozhatna azonban egy a mainál sokkal eredményesebb optimalizációt. /Az iskolai eredményeket befolyásoló főbb tényezőkről jó összegzést ad Kozma 1979./

Az optimalizálás lehetőségének, szükségességének kérdése nemcsak a köznevelés egészével, annak működésével kapcsolatban merül fel, hanem bármilyen részfeladat megoldása során is. Így mindegyik irányítási feladattal kapcsolatban beszélhetünk optimalizálásról. Optimalizációs feladat például annak a meghatározása, hogy az audiovizuális eszközök vagy általánosságban: a pedagógiai technológia elterjesztése - ami az iskola és a közösség szintjén kezdetben adaptációs feladatként jelenik meg - a rendelkezésre álló összegeknek milyen felhasználása mellett a legeredményesebb; mennyit célszerű ebből az eszközök beszerzésére fordítani; mennyit a pedagógusok képzésére, hogy használni is tudják; és mennyit a motiválásukra, hogy valóban használják is azokat. Természetesen egyik tényező maximalizálására sem szabad törekedni, hanem az optimális arányt kell elérni.

Az optimalizálásnak két szorosan összefüggő területen van kiemelkedő jelentősége az iskolában: az egyik a pszichikus rendszerek optimalizációs folyamatának irányítása, a másik pedig a közösségek belső strukturájának, működésének optimalizálása.

A pszichikus rendszerek optimalizációjának irányításához ma még nem rendelkezünk egységes elmélettel. Kétségtelen ugyan, hogy az utóbbi évtizedekben ezen a területen is nagy fejlődésnek lehetünk tanui /pl. a Piaget-, illetve a Galperin-iskola munkássága/. Ami az oktatás gyakorlatát illeti, e téren is kedvező, az optimalizáció kibontakozását lehetővé tevő, elősegítő tendenciákat figyelhetünk meg. Az új matematikaoktatás, a kommunikációelméleti-információelméleti megalapozottságu nyelv- és irodalomtanítás, a tananyag strukturális elemzésére épülő tantervek, tankönyvek mind elősegítik a képességek, képességrendszerek összehangolt, egymást erősítő kiépítését.

A pedagógiai közösségek működésének optimalizálásában jelenleg az egyik legnagyobb dilemma a gyengébb, lassan haladó gyermekek és a gyorsabban haladó tanulók igényeinek összehangolása. Ha a tanár lassan halad a tananyaggal, a gyengébbek igényei szerint, a gyorsabbak unatkoznak; ellenkező esetben viszont a gyengébbek nem képesek követni az ütemet. A jelenlegi - főleg frontális - osztálymunkában az optimalizálás valamifajta kompromisszumban, a megfelelő arányok kialakításában nyilvánulhat meg.

Az optimalizálás hatékonyabb formája: a mindenki számára egyénileg optimális tempó, tananyag és módszer csak más struktúrában és más működéssel valósítható meg. Erre jó például szolgálnak a megtanítás /mastery learning/ különböző stratégiái. E tanítási-tanulási stratégiákban a tananyag feldolgozási módja és a megtanulásra felhasználható idő alkalmazkodik a tanulók egyéni igényeihez, szükségleteihez. Csupán az elérendő szint rögzített, és ehhez minden tanuló a számára optimális úton jut el. Egy ilyen struktúra és működési mód kialakítása egyben az optimalizációs képesség jelentős megnövekedését eredményezi, és a jelenlegihez képest olyan változásokat igényel, hogy az már valójában

a fejlesztés témakörébe tartozik.

Az iskolairányítás optimalizációs feladatai bizonyos értelemben a köznevelési rendszer - mint egész - és a közösségek optimalizációjának sajátosságait mutatják. Ezen a szinten ugyancsak jellemző az eszközök kiforratlansága, a lehetőségek kihasználatlansága.

Az optimalizálás irányítási feladatai - véleményünk szerint - a célok "lebontásával", a funkcióadással ellentétes irányú meghatározottságot mutatnak: a hierarchia alsó szintjeinek optimalizálása után kerülhet sor a felsőbb szintekre. Így például a pszichikus rendszerek kiépülésének folyamatát kell ismernünk ahhoz, hogy kialakításukat, a tanulást-tanítást optimalizálhassuk, vagyis így vezethetők le a pszichonok kialakulásának legjobban megfelelő közösségek-csoportok legfontosabb vonásai. Ugyanigy az iskola szintjén a közösségek működését legjobban segítő intézmény.

Az iskola életében szerepet játszó mutatóknak szinte mindegyike bizonyos határokkal van megadva. Akár az egy osztályba besorolható tanulók létszámát, akár a pedagógusok fizetését, akár a létrehozandó különböző közösségek számát tekintjük, mindig lehetőség van bizonyos határok kiválasztására. Az optimalizálás lényegében ezek legkedvezőbb, legjobb eredményt biztosító kombinációjának megvalósítását jelenti. A jelenlegi lehetőségek annyira korlátozottak, a határok annyira szűkek, hogy lehetetlen olyan széles körű változatosságot megvalósítani, ami az egyébként is nehezen érzékelhető eredményekre kimutatható hatást gyakorolna. Így nem csoda, hogy az optimalizálás /legalábbis a tudatos, irányított optimalizálás/ az iskola szintjén hiányosan jelenik meg. Itt is csupán ennek feltételeire utalhatunk. Ilyenek: az iskolavezetés még nagyobb önállósága, a szélesebb differenciálás lehetősége, az egyes változókra vonatkozó előírások határainak kitágítása.

5. Fejlesztés

Az iskola - mint intézmény - fejlesztésének fogalma nem tartozik a jól meghatározott pedagógiai fogalmak közé. Többnyire az iskola bővítését, eszközállományának növelését és hasonló gazdasági jellegű tevékenységeket szokás fejlesztesen érteni. Amint azt korábban már kifejtettük, ezek a feladatok az általunk használt rendszerkoncepcióban a stabilizálás és az adaptálás problémakörébe sorolhatók.

Fejlődésen - amint arra szintén több helyen utaltunk - mást értünk: mégpedig a termelő-, stabilizációs, adaptációs és optimalizációs képesség jelentős megnövekedését. A fejlesztés pedig a fejlődés irányítása.

Az önirányító rendszerek potenciálisan rendelkeznek az-
zal a lehetőséggel, hogy saját fejlődésüket is irányítsák,
és így önfejlesztő rendszerekké váljanak. A valóságban azon-
ban önfejlesztő rendszerek rendkívül ritkán fordulnak elő.

Az iskola sem önfejlesztő rendszer, és belátható időn belül nem is válhat azzá. Fejlesztésről mint az iskolán be-
lül megjelenő irányítási feladatokról tehát ebben a szigorú
értelmezésben nem beszélhetünk.

Amint már több helyen is utaltunk rá, az iskola "ter-
melékenységének", stabilizációs, adaptációs, optimalizációs
képességének akkora növekedése, amit már valóban fejlődés-
nek tekinthetünk, olyan strukturális és működésbeli változ-
tatásokat igényel, amelyeket ma még csak az országos hatás-
körű irányító testületek végezhetnek. /Illetve ilyen önál-
lósággal csak néhány kísérleti iskola rendelkezik, amelyekre
az országos szabványok nem vonatkoznak, és az átlagosnál sok-
kal nagyobb az irányítás szabadsága./ Az önfejlesztés szint-
jének elérése az iskola olyan önállóságát és szabadságát
követeli meg, amelyet csak távlati célként tűzhetünk ki.

A köznevelési rendszerre általában is jellemző, hogy az önfejlesztés csak potenciálisan jelenik meg. Fejlesztésről általában csupán az alrendszerek fejlődésének irányításaként beszélhetünk.

A köznevelés - mint egész - ma még jórészt spontán fejlődik /megint csak szigorubb értelemben véve a fejlődést/, állandóan szembesülve a társadalom változásaival. Ez a spontán fejlődés azonban meglehetősen lassu, és elmarad a kívánatostól. A köznevelési rendszeren belül már elkülönültek azok az alrendszerek, szervek, amelyek a tervszerű fejlesztés feladatait elvégezhetnék. Az információs csatornák hatékony irányítási körökké szerveződésétől remélhető, hogy a köznevelést az önfejlesztő szintre emeli.

Következtetések

Az iskolának mint intézménynek a fejlesztésében /ami nem az iskola belső irányításának feladata/ az önirányító szint elérése a reális és időszerű tennivaló. Az iskola ugyan formálisan önirányító rendszerként működik; az 1971. évi I. törvény legalábbis biztosítja ennek lehetőségét. A tényleges önirányításnak azonban más feltételei is vannak. Mindenekelőtt szükséges a választási lehetőségek széles skálája, valamint az, hogy az iskola birtokában legyen azoknak az eszközöknek, módszereknek, amelyek segítségével tud is élni lehetőségeivel.

Ami a lehetőségek skáláját illeti, ez az iskolák formális önállóvá válásának idején és azóta nem bővül eléggé, vagy csak néhány változó esetében van lehetőség nagyobb differenciálódásra. Az önállóság ugyanis egyben azt is

jelentené, hogy az iskola jobban kihasználja saját környezetének ismeretét, jobban alkalmazkodik annak sajátosságaihoz, és ez a sokféle környezetben működő iskolák nagyobb "sokféleségét" is eredményezné - az egységes oktatáspolitikai elvek, normatívák érvényesítése érdekében. Ezt a hasznos, sőt nélkülözhetetlen sokféleséget azonban valamilyen fajta uniformitásra törekvés a túlzott szabályozás révén erősen csökkentti. Az önállóság növelésének, az önirányítás fejlesztésének egyik legfontosabb feltétele tehát az, hogy a központilag kiadott jogszabályok, rendeletek egyre nagyobb szabadságot tegyenek lehetővé a struktúra és a működés tekintetében.

A struktúra és működés nagyobb változatossága, a szélesebb körű differenciáció azonban csak akkor vezethet a kívánt eredményre, ha egy másik folyamattal jár együtt: az elérni kívánt pedagógiai eredmény egyre pontosabb, szigorubb meghatározásával, egyértelmű értékelhetőségével.

A két tendencia eredményes összekapcsolásához szükség van még egy harmadik tényezőre, az irányítás magas szintű kulturájára, amelynek elméleti alapjai évtizedünkben kezdenek kialakulni, és amelynek fejlődését kívánja ez a tanulmány is elősegíteni.

Irodalom

Ádám Antal /1976/: Államigazgatás és közoktatásirányítás
/"Az oktatásügyi irányítás elméleti és gyakorlati
kérdései". Tanulmányok/

OM Vezetőképző és Továbbképző Intézet, Budapest

Ballér Endre /1979/: A tantervi követelményrendszer alap-
vető problémái.

In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1977.

Akadémiai Kiadó, Budapest

Csepeli-Hegedüs-Kozma /1976/: Az oktatásügyi szervezetku-
tatás lehetőségei.

Akadémiai Kiadó, Budapest

Forrai R. Katalin - Hegedüs T. András /1977/: Vizsgálatok
az iskolai adminisztráció köréből.

Iskolakutatás 21.

MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest

Halász Gábor /1979/: Az iskolai szervezeti klíma mérése.

Iskolakutatás 35.

MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest

Kiss Gyula - Kiss Béla /1962/: Pedagógiai tervezés az
általános iskolában.

Táncsics Könyvkiadó, Budapest

Kiss Gyula /1970/: A vezetés folyamata. Iskolavezetés II.
Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest

Kiss Gyula /1976/: Közoktatási irányítás a szocialista
államigazgatásban.

/"Az oktatásügyi irányítás elméleti és gyakorlati
kérdései". Tanulmányok./

OM Vezetőképző és Továbbképző Intézet, Budapest

Kiss Gyula /1977/: Az iskolavezetési funkciók megvalósu-
lásának elméleti és gyakorlati kérdései.

/"Az iskola irányítása és vezetése". Kutatások./

OM Vezetőképző és Továbbképző Intézet, Budapest

Kozma Tamás /1979/: Az iskola mint a tanítás-tanulás
szervezeti kerete.

In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975-1976.

Akadémiai Kiadó, Budapest

Kozma Tamás-Nagy József /1979/: Iskolakészültség és tanterv.

In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1977.

Akadémiai Kiadó, Budapest

Mezei Gyula /1978/: A felügyelet szerepe az iskolai munka
korszerűsítésében.

Tankönyvkiadó, Budapest

Nagy József /1979/: Köznevelés és rendszerszemlélet.

Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém

Nagy Mária /1979/: Az iskolai innováció /Kézirat/

MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest

Iskolakutatás 37.

**Pataki Ferenc /szerk. 1976/: Pedagógiai szociálpszichológia.
Gondolat Könyvkiadó, Budapest**

**Szentpéteri István /1978/: Az oktatásirányítás és igazgatás
rendszerszemléletű analizise.**

OM Vezetőképző és Továbbképző Intézete, Budapest

/"Az iskola irányítása, vezetése". Kutatások. 2. sz./

T a r t a l o m

Bevezetés	7
I. AZ ISKOLA MINT INTÉZMÉNY; AZ ISKOLA HELYE A KÖZNEVELÉSI RENDSZER HIERARCHIÁJÁBAN . .	11
II. AZ ISKOLA STRUKTURÁJA, MŰKÖDÉSE, KÖRNYEZETE ÉS VISELKEDÉSE	17
III. AZ ISKOLAVEZETÉS ÉS —IRÁNYÍTÁS FOLYAMATAI	22
1. Pedagógiai irányítás	24
2. Stabilizálás	38
3. Adaptálás	44
4. Optimalizálás	50
5. Fejlesztés	54
Következtetések	55
Irodalom	57



C 23546

2511/III
6